

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Žák 2. stupně se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách občanské výchovy: případová studie

The lower secondary school pupil with special educational needs in the social studies class: a case study

Anna Sedláková

Vedoucí práce: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy německý jazyk - základy společenských věd

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Žák 2. stupně se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách občanské výchovy: případová studie vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 15. 7. 2015

.....

podpis

Poděkování:

Děkuji RNDr. Dominikovi Dvořákovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci.

Dále bych chtěla poděkovat spolupracujícím školám, všem pracovníkům škol – zejména asistentům pedagoga a třídním učitelům, a především dětem a jejich rodičům za jejich ochotu a spolupráci. A v neposlední řadě také své rodině a příteli za podporu a trpělivost.

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá procesem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Pozornost je při tom zaměřena na hodiny společenskovedních předmětů, zejména občanské výchovy. Proces učení je popsán v širším kontextu, do něhož jsou zahrnuti především asistent pedagoga, učitelé a rodiče nebo zákonní zástupci. Teoretická část shrnuje zejména prameny popisující podmínky integrace/inkluzie v českém školství. Stručně jsou uvedena vybraná zjištění o reálných efektech asistence. Empirický výzkum byl proveden jako série případových studií založených na kvalitativním přístupu. Ke sběru dat byla využita analýza dokumentů, rozhovory s aktéry a pozorování hodin. Analýza dat byla provedena formou mezipřípadového srovnání. Výsledky výzkumu naznačují, že situace v hodinách společenskovedních předmětů bývá odlišná od jazykových předmětů nebo matematiky, např. v nich žáci nemívají k dispozici asistenta pedagoga. Tato nepřítomnost však může mít pro integrované žáky jak negativní, tak pozitivní důsledky (např. větší příležitost k interakci s učitelem a spolužáky).

KLÍČOVÁ SLOVA:

Asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání, občanská výchova, výzkum

ABSTRACT:

This thesis studies the functioning of pupils with special educational needs in mainstream lower secondary schools. The special focus is on social studies classes. The teaching/learning processes are described within the broader context of education, which includes mainly parents or legal guardians, teachers and teaching assistants. The theoretical part describes the legal framework of inclusion in the Czech Republic and previous research on the role of teaching assistants. The empirical part uses the qualitative approach. Several cases are presented based on analysis of documents, interviews and observations. The data were compared across the cases. The results suggest that there is a difference between the lessons of social studies and the classes of the “core subjects”. The teaching assistants are available in the social studies classes only rarely. Given the mixed effects of the teaching assistants on learning and socialization of the special needs pupils, this situation might have both positive and negative impact.

KEYWORDS:

Teaching assistant, pupil with special educational needs, inclusive education, social studies, research

Obsah

1	Úvod.....	8
	Teoretická část.....	9
2	Žáci/žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami.....	9
2.1	Žáci se zdravotním postižením.....	10
2.2	Žáci se zdravotním znevýhodněním.....	11
2.3	Žáci se sociálním znevýhodněním.....	12
3	Inkluzivní vzdělávání.....	14
3.1	Vymezení pojmů integrace a inkluze	14
3.2	Principy a fungování inkluzivního vzdělávání	15
3.3	Možná úskalí spojená s inkluzivním vzděláváním.....	17
3.4	Pojetí inkluzivního vzdělávání u nás a ve vybraných zemích.....	18
4	Asistent pedagoga.....	20
4.1	Definice asistenta pedagoga	20
4.2	Náplň práce asistenta pedagoga.....	21
4.3	Odborná kvalifikace asistenta pedagoga	22
4.4	Financování asistenta pedagoga	22
4.5	Práce asistentů s žáky, spolupráce s učiteli a rodiči	24
5	Individuální vzdělávací plán	27
5.1	Tvorba a realizace individuálního vzdělávacího plánu	27
6	Poradenská zařízení.....	31
6.1	Školní speciální pedagog, PPP a SPC	33
6.2	Diagnostika žáků se SVP.....	35
7	Občanská výchova v současné české škole.....	38
7.1	Rámcový vzdělávací program	38
7.2	Školní vzdělávací program	39

7.3	Výuka občanské výchovy	40
	Empirická část	42
8	Cíle a metody empirické části diplomové práce	42
8.1	Zkoumaný soubor a zdroje dat	42
8.2	Výzkumný plán a metody	45
9	Popis případů	46
9.1	Škola P	46
9.1.1	Kryštof ve škole P	49
9.2	Škola K	51
9.2.1	Vláďa a Nad'a ve škole K	54
9.2.2	David ve škole K	56
9.3	Škola G	57
9.3.1	Oliver ve škole G	59
10	Mezipřípadové srovnání a diskuze výsledků	62
10.1	Pohled různých účastníků na integraci a asistenci	63
10.1.1	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	63
10.1.2	Asistenti pedagoga	64
10.1.3	Učitelé a rodiče	65
10.2	Hodiny občanské výchovy z hlediska integrace a asistence	67
10.3	Omezení výzkumu	69
11	Závěr	70
12	Seznam použitých informačních zdrojů	71
	Seznam použitých zkratk	75
	Seznam příloh	76

1 Úvod

Téma pro práci bylo vybráno na základě jeho aktuálnosti a týká se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a asistentů pedagoga. Toto téma chci nahlédnout z oborově specifického hlediska, a to považuji za přínos této práce. V současné době u nás roste obnovený zájem o oborové didaktiky, o specifika kultury výuky ve školních předmětech, o „oborovou situovanost“ různých jevů.¹ Vtom smyslu jsem se pokoušela zaměřit na specifika inkluze a práce pedagogických asistentů ve společenskovědních předmětech, zejména občanské výchově.

Zaměření práce vychází z mé vlastní zkušenosti, ale také se dívá do budoucna, jelikož budoucí učitelé druhého stupně by měli o této problematice vědět více. Dnes se ve školství mnohem častěji setkáme s asistencí, ale většinou na prvním stupni základní školy. Tato práce by měla přispět k poznání interakce žáka a asistenta na druhém stupni základní školy. Především se zaměřím na specifika hodin občanské výchovy z hlediska procesů učení žáka a role asistenta. Vzhledem ke stále se rozvíjícímu inkluzivnímu charakteru vzdělávání by mohly takovéto poznatky být přínosem nejen pro budoucí pedagogy, stávající pedagogy, ale také pro asistenty pedagogů, žáky a jejich rodiče.

Základní zvolený výzkumný přístup je kvalitativní a je založen na případových studiích několika žáků a jejich asistentů v kontextu tří škol. V práci je při tom každý případ popsán v jeho širším kontextu prostředí školy a rodiny. Proto byly provedeny rozhovory s důležitými účastníky, pozorování hodin a rozbor dokumentů s celostátní platností i dokumentace škol a konkrétních žáků. Na závěr je uvedena komparace studovaných škol, asistentů a žáků se SVP. Přínosem práce je podrobný popis konkrétního inkluzivního vzdělávacího procesu prostřednictvím několika případů na druhém stupni v českých školách. I když možnosti zobecnování z případové studie jsou principiálně omezené, naznačuji některá zjištění společná studovaným případům, která jsou v souladu se zahraničními poznatky.

¹ SLAVÍK, J., JANÍK, T. Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 2012, roč. 62, č. 3, s. 262-286. ISSN 0031-3815.

Teoretická část

2 Žáci/žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami

Rozvoj inkluzivního vzdělávání žáků je považován za velmi důležitý mezník v českém školství. V roce 2010 byl vládou České republiky přijat Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, který: „se stal jedním ze základních dokumentů vymezujících rámec aktivit realizovaných s cílem zajištění rovného přístupu a rovných příležitostí všech osob ke vzdělávání. Základním cílem materiálu je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému.“² Je důležité si k tomuto tématu vymezit několik hlavních pojmů. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považovány tyto kategorie žáků³:

- A. Žáci se zdravotním postižením – zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování závažnějšího charakteru.
- B. Žáci se zdravotním znevýhodněním – jedná se o zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (např. děti trpící cukrovkou, epilepsií, závažnými oslabeními imunitního systému, astmatem, alergiemi)
- C. Žáci se sociálním znevýhodněním – např. z rodin znevýhodněných svým sociokulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z cizojazyčného prostředí – např. děti přicházející v rámci imigrace ze zahraničí, dále i děti s postavením azyllanta nebo účastníka řízení o udělení azylu na území ČR⁴

² MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2010. *Tisková zpráva MŠMT ČR*. [online]. [cit. 2015-06-06].

³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244.

⁴ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. BUDÍKOVÁ, J., BARTOŠOVÁ, B., ŠAUEROVÁ, A. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství D+H, 2009. ISBN978-80-87295-00-7. S. 8.

Do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se řadí i žáci nadaní a mimořádně nadaní. O zařazení žáka do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měly podle zákona rozhodovat pedagogicko-psychologická poradna (PPP) nebo speciálně pedagogické centrum (SPC. Dnes existuje měnící se paradigma – žáci s potřebou podpůrných opatření. V roce 2002 přišla Americká asociace (dnes Americká asociace pro mentální a vývojová postižení) s novou definicí mentálního postižení, ze které vyplývá, že důležitý je stupeň podpory u konkrétní osoby. To může být rozhodující pro přidělení asistenta pedagoga nebo osobního asistenta. Tato potřeba může být občasná, omezená, rozsáhlá a úplná. Není tedy zásadní kategorie postižení, ale míra podpory, protože dva lidé se stejným postižením mohou mít zcela jiné potřeby.⁵

- Občasná podpora – osoba potřebuje podporu pouze krátkodobě, v určitých situacích
- Omezená podpora – je časově omezená, ale už není jen občasného charakteru, příkladem může být příprava na zaměstnání
- Rozsáhlá podpora – podpora průběžná, která je potřebná alespoň v některém prostředí, kde se jedinec pohybuje, je časově neomezená
- Úplná podpora – osoba ji potřebuje po celou dobu a ve všech typech prostředí, vyžaduje také mnohem více zaměstnanců a materiální podpory⁶

2.1 Žáci se zdravotním postižením

Do této kategorie žáků spadá celá řada druhů postižení. Mezi nejzávažnější se řadí tělesné postižení. Podpora u těchto žáků je nutná v rámci celého školního dne. Ulehčení pohybu je nezbytné, jestliže jsou narušené každodenní činnosti: řeč, jídlo, manipulace s předměty, psaní, pohyb. Je třeba zajistit potřebnou péči i ve škole. Je třeba přizpůsobit pomůcky i prostředí pro fungování ve vyučování, které později ulehčí i pohyb v běžném životě. Důležitá je i podpora rozvíjení vztahů s vrstevníky. Další postižení se týkají zraku a sluchu. Velkou roli u těchto postižení hraje podpora motorického vývoje. Významné problémy nastávají u osvojování čtení a psaní, kde

⁵ HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

⁶ Tamtéž.

tyto děti potřebují výraznou podporu a specifické pomůcky pro školní vyučování. U sluchového postižení hraje velkou roli znakový jazyk, který nahrazuje hláskovou řeč, pokud není primárním zdrojem komunikace. Děti s těmito typy postižení mají nárok na asistenta pedagoga, ale také i na osobního asistenta. Rozdíl ve funkcích těchto asistentů bude vysvětlen v dalších kapitolách. Jako další se do této kategorie řadí žáci s poruchami autistického spektra a poruchami chování. U těchto žáků je nejdůležitější opora při budování emocionálních prožitků a sociálního jednání mezi spolužáky a učiteli. Tito žáci potřebují rozvíjet komunikativní a sociální chování.⁷

Ač se na první pohled může zdát, že děti se specifickými poruchami učení (SPU) patří do kategorie dětí se zdravotním znevýhodněním, tak patří do kategorie žáků se zdravotním postižením. Je potřeba si uvědomit, že žáci se SPU zažívají opakovaně neúspěch a mají pocity nedostačivosti, eventuálního selhání ve škole a to ovlivňuje jejich sebepojetí. Žáci se SPU odlišně zpracovávají novou učební látku v hodinách, každý žák má svůj osobitý přístup ke zpracování nových informací, ale dost často si brzy navyknou na jednu strategii učení („*Strategie učení definujeme jako techniky, principy nebo pravidla, která umožňují žákům samostatně se učit, řešit problémy a plnit úkoly.*“⁸) a jsou málo flexibilní. Tito jedinci většinou neumí systematicky plánovat svou práci, důležitá je u těchto žáků organizovanost. Je skoro nutné jejich denní program a vůbec všechny postupy ve výuce správně organizovat. Nemůže to sice eliminovat jejich potíže, ale dojde ke zlepšení schopnosti přístupu k informacím. Rutina je pro žáky se SPU důležitým prvkem.⁹

2.2 Žáci se zdravotním znevýhodněním

Charakteristika těchto dětí je taková, že mají sníženou odolnost vůči některým chorobám a mají sklony k jejich častému opakování. Do této kategorie patří děti s onkologickým onemocněním, s onemocněním diabetes (cukrovka), kožním onemocněním psoriázou (lupénka) nebo děti s poruchami chování. Takové děti jsou

⁷ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6678-6

⁸ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-246-8. S. 201.

⁹ Tamtéž.

pod lékařským dohledem a v péči rodičů a docházejí do běžných škol. Až do roku 2005 byli tito jedinci považováni za subkategorii znevýhodněných osob. Z chronického onemocnění se může stát postupem času zdravotní znevýhodnění a tedy zařazení do této kategorie žáků. Je potřeba hlídat přetěžování dítěte v edukačním procesu, eventuální vedlejší účinky dlouhodobé medikace, úpravu životosprávy, režim dne a průběh výchovně-vzdělávacího procesu, kvalitu výchovných vlivů a prognózu zdravotního stavu. Těmto dětem bývají doporučována různá opatření jako např. léčebná tělesná výchova, léčebný a ozdravný proces v léčebnách či ozdravovnách tak, aby se celkově upravila a zvýšila jejich fyzická odolnost a zlepšil se jejich celkový zdravotní stav.¹⁰

2.3 Žáci se sociálním znevýhodněním

Pod pojmem žák se sociálním znevýhodněním si často představíme žáka z jiné etnické skupiny nebo patřícího k odlišné národnostní menšině. Sociální znevýhodnění ale nelze spojovat pouze s příslušností k etnické nebo národnostní menšině. V případě ČR se to týká zejména Romů. Autor Z. Němec ve své publikaci uvádí dva odlišné příklady. Pokud romský žák dobře ovládá vyučovací jazyk a rodiče ho dostatečně podporují v přípravě do školy, pak ho nemůžeme zařadit do skupiny sociálně znevýhodněných žáků. Oproti tomu jiný příklad, kdy matka samoživitelka nemá čas se věnovat domácí přípravě svého dítěte na vyučování – tento případ by do kategorie sociálně znevýhodněných žáků patřil.¹¹

Kategorie žáku se sociálním znevýhodněním je velmi široká a zahrnuje velké množství žáků s odlišnými potřebami. Obtíže u žáků, z nichž vyplývají různé potřeby, můžeme rozdělit do několika oblastí. První takovou oblastí jsou materiální nedostatky, znevýhodnění materiálním zabezpečením žáka, které úzce souvisí s ekonomickou situací rodiny. Ekonomická situace se může projevit jednak v nestandardních ubytovacích podmínkách a také vtom, že žák nenosí potřebné pomůcky do školy. S otázkou ekonomické situace a finančního zajištění rodiny souvisí teorie sociokulturního handicapu, která se projevuje v dalších zmíněných

¹⁰ HÁJKOVÁ, V. *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-344-3

¹¹ NĚMEC, Z. a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2014. ISBN 978-80-903631-9-9

oblastech. Další oblastí je jazyková bariéra. Tato oblast se týká zejména žáků-cizinců, kteří komunikují jiným jazykem než je jazyk vyučovací. Žáci s jazykovou bariérou často nerozumí výkladu a následným otázkám a úkolům. Předposlední oblastí je chybějící motivace ke vzdělávání. Tito žáci se pohybují v nepodnětném prostředí. Okolí žáka bývá závislé na sociálních dávkách nebo jiným způsobem nepovažuje vzdělání za nijak důležité, tudíž ani žák sám k němu nemá motivaci. Poslední oblastí je absence domácí přípravy. Může být dána dvěma způsoby. Jednak tím, že rodiče neřadí vzdělání mezi priority nebo malými možnostmi rodičů. Někteří rodiče nevědí, jak se mají s dítětem připravovat, protože sami v dětství neměli takový vzor. Negativní roli hraje i samotné prostředí, ve kterém se mají děti připravovat – nevhodné hygienické podmínky nebo nadměrný hluk.¹²

¹² NĚMEC, Z. a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2014. ISBN 978-80-903631-9-9

3 Inkluzivní vzdělávání

3.1 Vymezení pojmů integrace a inkluze

V této kapitole je nutné si nejprve vymežit důležité pojmy, kterými jsou integrace a inkluze. Tyto dva pojmy bývají často užívány shodně, ale v některých publikacích najdeme nepatrně odlišné popisy těchto pojmů. Obecné vymezení integrace se může týkat začlenění do společnosti nebo do vztahů. Podle O. Müllera může být popisována jako: „*Fyzická integrace jako možnost nacházet se mezi ostatními lidmi, žít s ostatními členy ve společnosti. Funkční integrace se týká toho, že občan s postižením užívá různých služeb jako např. veřejné dopravy, pošty aj. Sociální integrací se potom pak rozumí přijetí postiženého jako plnoprávné osoby a respektovaného partnera ve společnosti.*“¹³ V našem případě se ovšem jedná o integraci školskou. Slovo integrace na první pohled vypadá, jako by nějaká skupina byla vydělena z běžného chodu a je vlastně zpětně integrována do běžného proudu. Oproti tomu inkluze zahrnuje celkem přesný překlad z anglického spojení *to be included*, které doslova znamená *být úplnou součástí*.¹⁴ A tak se tedy dnes pojem inkluze používá v hojnějším počtu než integrace a je považován za přesnější. Inkluze je považována za rozšíření integrace. Osoby s postižením byly původně vylučovány ze vzdělávání – tento jev označujeme pojmem exkluze (tedy opak inkluze). Postupně se handicapovanými jednotlivci začali zabývat učitelé, lékaři a jiní, a tím došlo k zakládání různých ústavů a speciálních škol pro jedince s různými typy postižení – označujeme to jako segregaci. Až později ve 20. století došlo k rozšiřování pojmu integrace neboli začleňování. V tomto období se vydělila terminologie spojená s kategorizací různých druhů postižení a rovněž definice dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.¹⁵ A do centra dění se následně dostává pojem inkluze – jinými slovy naprosté splnutí. Důležitým mezníkem se v tomto

¹³ MÜLLER, O. *Občanská výchova pro 8. ročník zvláštní školy*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-7216-014-1. S. 10.

¹⁴ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9. S. 9.

¹⁵ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4

období stal projekt zpracovaný v rámci UNESCO „Škola pro všechny“, jehož myšlenky přejala celá řada zemí, mezi něž se řadí i ČR.

3.2 Principy a fungování inkluzivního vzdělávání

Pro tuto práci si nejprve definujme, co je to inkluzivní pedagogika a čím se zabývá. Popis inkluzivní pedagogiky byl vybrán z publikace V. Hájkové a I. Strnadové: *„Inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických kulturních nebo jazykových výkonnostních norem a umožňuje tak zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáků v multietnických, multikulturních a multilingvních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko pro uspořádání vyučování a života školy navrhuje orientaci na osobní prostředí dítěte, prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci, sevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu a vzájemnou pomoc.“*¹⁶ V rámci inkluzivního vzdělávání rozdělujeme žáky do několika kategorií:

- 1) Inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření– pro školy představuje minimální zátěž, jedná se jen o mírné úpravy v režimu školy a domácí přípravy
- 2) Inkluze žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření– žák požaduje podstatné úpravy průběhu vzdělávání v rámci školní a domácí přípravy a PPP společně se školou navrhnou plán kontroly navržených reedukačních opatření podle charakteru individuálních potřeb žáka. Zde už se využívají služby asistenta pedagoga (funguje při hodinách, ve výuce) i osobního asistenta (např. pomáhá s přesuny mezi vyučovacími hodinami a jinde po škole – jeho další náplň práce bude popsána níže).
- 3) Inkluze žáků s intenzivní potřebou podpůrných opatření – výrazné úpravy průběhu vzdělávání s výraznou personální a materiální podporou. Vyhodnocení plánu by mělo probíhat v pravidelných intervalech. Je třeba

¹⁶ HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. S. 46.

zúčastnění se všech stran (pedagogů, žáků, pracovníků školy, rodičů aj.) Je zde třeba počítat s výraznou úpravou obsahu kurikula.¹⁷

Inkluzivní strategie potom pomáhají pedagogům zvládat heterogenitu – různorodost. Přístupů k heterogenitě je několik:

- Segregativní– akcent na odlišnost lidí a preference odděleného vzdělávání
- Asimilační – odlišnost je ignorována s cílem splynutí jedince s většinou
- Integrační – odlišnost je akceptována, společné soužití rozdílných je žádoucí
- Inkluzivní – různorodost je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i školu¹⁸

V inkluzivním vzdělávání nejsou vnímány rozdílné schopnosti žáků nebo jejich omezení jako rušivé faktory. Ačkoliv odlišnost by měla být školou přijata bez odsuzování: „*Interkulturní pedagogika má posilovat toleranci a empatii vůči rozdílným životním způsobům, podporovat rovnoprávné a solidární soužití lidí z různých kultur, posilovat interkulturní porozumění a schopnost společného řešení problémů. Jejím úkolem je doprovázet a posilovat proces interkulturního dialogu a současně i vývoje vlastní kultury. Podobně jako inkluzivní pedagogika nemusí představovat speciální disciplínu pedagogických věd, nýbrž konstitutivní dimenzi pedagogických teorií i celé výchovně vzdělávací praxe.*“¹⁹

Žádný univerzální návod pro dobrou inkluzi bohužel neexistuje. Může dojít i k tomu, že inkluze nemusí vždy fungovat, důvody popisují Hájková a Strnadová ve své publikaci²⁰: nedostatečná informovanost, nezapojení všech klíčových osob, nepřijetí rodičů jako partnerů a další. Ale pokud chceme být úspěšní, tak bychom naopak měli: provést průvodní diagnózu vstupních podmínek (zapojení pracovníků školy, zhodnocení vlastních sil aj.), připravit časový plán, průběžně hodnotit tempo

¹⁷ HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. S. 44-45.

²⁰ Tamtéž.

a úspěšnost, získat podporu klíčových pracovníků školy a přijmout nové pojetí role rodiče jako partnera a spolupracovníka.²¹

3.3 Možná úskalí spojená s inkluzivním vzděláváním

Existuje celá řada faktorů, které mohou inkluzi ve školách hlavního vzdělávacího proudu podporovat ale zároveň také zabraňovat jejímu vývoji. Podle jedné izraelské studie bylo zjištěno několik faktorů, které zásadně ovlivňují inkluzivní praxi na školách. K nejdůležitějším faktorům patří vzdělanost a zkušenost učitele. V rámci výzkumu této práce bychom mohli do těchto faktorů zapojit i vzdělanost a zkušenost asistenta pedagoga, který je v procesu inkluzivního vzdělávání neméně podstatný. Je jisté, že pokud už mají učitelé i asistenti nějakou zkušenost se žáky se SVP, vykazují větší připravenost k podpoře inkluze. K úspěšnému inkluzivnímu vzdělávání mohou vést tyto oblasti: pedagogická orientace, postoje k inkluzi, praxe ve vyučování a znaky osobnosti. Podle izraelské studie uvedené v publikaci Bartoňové a Vítkové jsou tyto čtyři oblasti nejdůležitější.²²

Učitelé úspěšní v inkluzi pěstují vztahy k žákům, podporují je, znají jejich osobní situaci a komunikují s rodiči. Tito učitelé také komunikují a konzultují se svými kolegy a jinými odborníky obtíže svých žáků. Rozšířený názor je, že žáci se SVP by se měli vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu s výjimkou žáků s těžkým postižením a poruchami chování. Různě je podle Bartoňové a Vítkové pojímána role rodičů, kteří se do procesu inkluzivního vzdělávání zapojují odlišnými způsoby: *„Společně mohou vyvinout taková konkrétní opatření, která povedou ke zlepšení využívání učebních aktivit ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ke změně jeho sociálního chování.“*²³

²¹ HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

²² BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-246-8.

²³ Tamtéž. S. 37.

3.4 Pojetí inkluzivního vzdělávání u nás a ve vybraných zemích

V současné době je praxe inkluze v různých zemích na různém stupni vývoje. Mezi země, které jsou v procesu inkluze na předních místech, se řadí Švédsko, Itálie, Finsko, Velká Británie a USA.

Švédsko sleduje cíl, aby se všichni žáci učili v jedné škole. Tento cíl je v zemi podporován zaměstnáním speciálních pedagogů a asistentů pedagogů na školách. Školy mají stanovenou zvláštní odpovědnost a mají odpovídat za přiměřenou pomoc a podporu žákům se SVP.²⁴

Velká Británie vyvinula pro potřeby inkluze tzv. Index inkluze. Má sloužit jako praktický návod k podpoře inkluzivního vzdělávání na běžných školách a umožňovat efektivní vzdělávání všech žáků se SVP: „*Index inkluze zdůrazňuje, že všichni žáci mají jak speciální, tak individuální vzdělávací potřeby a heterogenitu žáků ve třídě je třeba považovat za normální.*“²⁵ Potřeby všech žáků jsou prvořadé a ve Velké Británii jsou k dispozici různé druhy pomůcek a nabídek. Velká Británie se vyznačuje vzdělávací politikou s kombinovaným systémem, kdy má vyvinuté různé přístupy k inkluzi.²⁶

Německo podobně jako Česká republika vykazuje přístup, kde stále existují dva školské systémy a žáci se SVP se častěji vzdělávají ve speciálních školách než ve školách běžného vzdělávacího proudu. Česká republika se ale podobně jako Německo snaží poskytnout všem žákům stejné podmínky ke vzdělání a rozvíjet jejich individuální předpoklady. Koncepce systému se snaží stále více přizpůsobit evropské společnosti a jejímu trendu inkluzivního vzdělávání. V ČR jsou ale velmi respektovány SVP žáků s těžkým postižením, pro které jsou vytvořeny speciální programy vzdělávání ve speciálních školách.²⁷ Bartoňová a Vítková rovněž ve své publikaci srovnávaly Českou republiku s Německem a Anglií a došly k závěru, že

²⁴ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6678-6.

²⁵ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6678-6. S. 33.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ Tamtéž.

ve všech těchto zemích je inkluzivní vzdělávání zakotveno legislativně. V těchto zemích: „...mají všichni žáci se SVP právo vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu a využívat pedagogicko-psychologické poradenské služby.“²⁸

²⁸ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-201-7

4 Asistent pedagoga

V práci se zaměřuji na roli, kterou v inkluzivní výuce občanské výchovy a dalších předmětů hrají asistenti pedagoga. Proto v této kapitole nejprve podrobněji popíšu legislativní rámec, který zaštiťuje práci asistentů pedagogů v českém školství, včetně otázek jejich kvalifikace a financování. Pak upozorním na některá zjištění pedagogického výzkumu o potenciálních přínosech a rizicích práce asistentů pedagoga.

4.1 Definice asistenta pedagoga

Je důležité rozlišit dva pojmy – osobní asistent a asistent pedagoga. *Osobní asistent* je asistentem žáka a je to pracovník sociální péče. Vykonává tedy sociální službu. Oproti tomu *asistent pedagoga* je podpůrná služba ve vzdělávání, která slouží žákům se zdravotním postižením a žákům se sociálním znevýhodněním.²⁹ Další důležitá informace k odlišení pojmů je otázka financování. Osobní asistent není zaměstnancem školy, naproti tomu asistenta pedagoga zaměstnává právě škola. Asistent pedagoga znamená podpůrné opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Od roku 2004 je stanoveno vyhláškou MŠMT, že asistent pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost.³⁰ K účelům práce a přesnému vymezení pojmu použijeme definici z nedávno vydaného metodického doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga: „*Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných a vyrovnávacích opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů (dále „žáků“) se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Působení asistenta pedagoga je jedním z nástrojů inkluzivního modelu vzdělávání, které mezi svými prioritami uvádí také Strategie*

²⁹ MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2007. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením* (č. j. 25 099/2007 - 24 - IPPP). [online]. [cit. 2015-06-05]

³⁰ Tamtéž. [online]. [2015-06-05]

vzdělávání 2020“³¹ Tato definice vystihuje nejen popis asistenta pedagoga, ale rovněž cíl jeho práce.

Pokud bychom se ještě vrátili ke srovnání osobního asistenta s asistentem pedagoga, můžeme použít tento popis: „*zatímco osobní asistent věnuje svou pozornost pouze jednomu konkrétnímu žákovi, asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a měl by pod vedením pedagoga pracovat nejen s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i s ostatními žáky ve třídě.*“³² Osobní asistence je tedy spíše doplňkovou službou, ale z asistenta pedagoga se postupně stává jedna z klíčových podmínek pro rozvoj inkluzivního vzdělávání.³³ Asistent pedagoga ale také může být někdy v průběhu své práce „povýšen“ na párového učitele.³⁴ Tato tematika už se ale práce netýká a tak ji nebudeme dále rozpracovávat.

Funkce asistenta pedagoga je také podrobně popsána v publikaci *Inkluzivní vzdělávání* od V. Hájkové a I. Strnadové: „*Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol. Jeho funkci může zřídit ředitel se souhlasem krajského úřadu, a to ve třídě či studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák či student se SVP. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nutné vyjádření školského poradenského centra.*“³⁵

4.2 Náplň práce asistenta pedagoga

Opět zde použijeme definici vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů: „*Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při*

³¹ MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2015. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. [online]. [cit. 2015-06-06].

³² NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0. S. 11.

³³ Tamtéž. S. 11.

³⁴ Vzdělávací seminář: Spolupráce pedagogického asistenta a učitele ve výuce – Zkušenosti českých a amerických lektorů. Příloha č. 6.

³⁵ HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. S. 17.

výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.“³⁶ Asistent pedagoga má na starosti mnohem více věcí, než se na první pohled může zdát. Každý za tímto pojmem může vidět něco trochu jiného, ale z této definice náplně práce jasně vyplývá, jak by měl být asistent všestranně zaměřený. Náplň práce asistenta pedagoga je závislá na zařazení do platové třídy a zároveň souvisí s dosaženou odbornou kvalifikovaností asistenta.

*„Konkrétní náplň práce – rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě podkladů a doporučení SPC, na základě skutečných potřeb žáka a na základě podmínek ve škole.“*³⁷ Další podmínky se stanovují na základě spolupráce mezi žákem, rodiči a školou. Na základě domluvy se potom podmínky mohou během roku upravovat.

4.3 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga

Odborná kvalifikace asistenta pedagoga má několik stupňů.³⁸ Asistent pedagoga může být člověk, který má vystudovanou základní školu, ale také ten, kdo má vysokoškolské vzdělání. Pokud není studium zaměřeno pedagogickým směrem a asistent tudíž není odborně vzděláván v oblasti pedagogických věd, popřípadě speciální pedagogiky, je nutné, aby budoucí asistent absolvoval akreditovaný vzdělávací program pro asistenty pedagoga. Některé školy, které vzdělávají asistenty pedagoga, mohou být zaměřeny na obor vzdělávání zaměřený na přípravu asistentů pedagoga.³⁹ Další specifikace ve vyhlášce MŠMT ČR nejsou.

4.4 Financování asistenta pedagoga

Financování asistentů pedagogů úzce souvisí s jejich zařazením do konkrétních platových tříd. Ve 4. platové třídě zastává asistent pomocné práce při

³⁶ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. ISSN 1211-1244

³⁷ Tamtéž.

³⁸ MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2007. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením* (č. j. 25 099/2007 - 24 - IPPP). [online]. [cit. 2015-06-05]

³⁹ Tamtéž. [online]. [cit. 2015-06-06]

výchově, které se týkají pouze základních návyků a způsobů chování (pomocný vychovatel). V 5. platové třídě provádí asistent rutinní výchovné úkony zaměřené na společenské chování, pracovní, hygienické a jiné návyky a pohybové aktivity. V 6. platové třídě by měl asistent vykonávat cílené výchovné působení na zkvalitnění společenských návyků a na vytváření základních životních návyků. V 7. platové třídě vykonává asistent pedagoga rutinní pedagogickou činnost podle přesného usměrnění. Uplatnění najde u pedagogů zaměřených na výklad a osvojení konkrétních úzkých znalostí a postupů, např. specifické části učiva, okruhu znalostí, určité zručnosti a dovednosti. A nakonec v 8. platové třídě provádí asistent pedagoga podle přesného zadání a rámce stanoveného pedagogem plnohodnotnou výchovnou a vzdělávací činnost.⁴⁰ Od roku 2010 byla pro asistenty pedagogů nově zařazena práce i v 9. platové třídě, která zahrnuje jednak samostatnou vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování zaměřenou na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga nebo samostatnou vzdělávací, výchovnou nebo speciálně-pedagogickou činnost vykonávanou v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.⁴¹ Tato třída je pro asistenty pedagogů maximální možná platová třída. Pro srovnání můžeme uvést, že plat aprobovaného vysokoškolsky vzdělaného učitele se zařazuje od 9. do 14. platové třídy. Tedy oproti asistentovi pedagoga, který na 9. platové třídě dosáhl svého maxima, učitel na 9. platové třídě začíná a může se ještě dále posouvat.⁴²

Financování asistentů probíhá normativní formou na základě krajských normativů. Financování se rozděluje na základní částku a příplatek. Základní částka se odvíjí podle zařazení žáka do mateřské, základní nebo střední školy apod. a příplatky jsou potom závislé na druhu postižení a integraci žáka do školního

⁴⁰ MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2007. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením* (č. j. 25 099/2007 - 24 - IPPP). [online]. [cit. 2015-06-06]

⁴¹ MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2010. *Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací*. [online]. [cit. 2015-06-06].

⁴² Tamtéž. [online]. [cit. 2015-06-06].

prostředí. Krajské úřady mají ve své kompetenci veškeré stanovování těchto základních částek a příspěvků. Kraje jsou omezeny přidělenými financemi do rezortu školství z celkového státního finančního rozpočtu. Pokud školy žádají o zvýšený normativ, jelikož nemohou ze svého rozpočtu pokrýt zvýšené výdaje spojené se zřízením funkce asistenta pedagoga, musí být žádost vždy směřována na příslušný krajský úřad.⁴³

Funkce asistenta pedagoga může být zřízena pouze na základě souhlasu příslušného krajského úřadu. Důvodem je především finanční navýšení normativu. Jedná se o školy, kde je zřizovatelem krajský úřad. Jiný postup se týká škol, jejichž zřizovatelem není krajský úřad. Tyto školy potom musí podávat žádost přímo na MŠMT ČR.⁴⁴

4.5 Práce asistentů s žáky, spolupráce s učiteli a rodiči

V předchozích odstavcích jsem uvedla některá pravidla a obecná doporučení pro práci asistentů pedagoga. Správné využívání funkce asistenta pedagoga a jeho začleňování do procesu vyučování je však velmi složitá otázka, a empirický výzkum ukazuje, že za určitých okolností může mít přítomnost asistenta i negativní efekty pro integrovaného žáka.

Výsledky výzkumu v britských školách, kde jsou s asistenty učitele již rozsáhlé zkušenosti,⁴⁵ ukazují, že pro učitele přítomnost asistenta znamená sníženou zátěž a menší stres v hodině, což vede k jeho větší spokojenosti v práci. To je nesporně pozitivní efekt. Práci asistentů můžeme hodnotit také prostřednictvím výsledků, kterých žáci dosahují, nebo podle úspěšnosti začleňování žáků, kterým je poskytována asistence, do kolektivu třídy či školy. V tomto smyslu britské výzkumy přinesly varovné signály, že čím více asistence je žákům se speciálními potřebami poskytováno, tím jsou horší jejich vzdělávací výsledky a tím méně mají

⁴³ MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2007. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením* (č. j. 25 099/2007 - 24 - IPPP). [online]. [cit. 2015-06-05]

⁴⁴ Tamtéž. [online]. [cit. 2015-06-06]

⁴⁵ WEBSTER, R., BLATCHFORD P., RUSSELL. A. (2013) *Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project*, *School Leadership & Management*, 33:1, 78-96, DOI: 10.1080/13632434.2012.724672

také kontakty s ostatními žáky. Autoři výzkumu mluví o tom, že dochází k odříznutí integrovaného žáka od učiva, učitele, a někdy i spolužáků. Výzkum to částečně vysvětluje zjištěním, že zatímco (britští) učitelé se zaměřují na to, aby žák pochopil učivo, tak asistenti kladou důraz na dokončení úkolů.

Také český výzkum⁴⁶ zjistil, že největší riziko při práci asistenta nastává v izolaci integrovaných žáků v rámci třídy. Asistent s žáky se SVP mnohdy sedí stranou nebo dokonce v některých případech odchází pracovat mimo třídu. Proto je velice důležité rozvržení práce asistenta i s dalšími žáky ve třídě. Asistenti nejsou primárními vzdělavateli žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozpor nastává tehdy, když právě tito žáci potřebují kvalifikovanou pozornost ze strany učitele, které se jim ale nedostává. Dále se objevují problémy, kdy asistent pedagoga plní za žáka úkoly nad rámec svých povinností a tím žákovi nijak neprospívá. Může dojít i k matoucím výkladům látky ze strany asistenta pedagoga. K odstranění těchto chyb může asistentům pomoci jasnější vymezení jejich práce a přesné pokyny ze strany školy, na kterých se bude podílet vedení, ale i učitelé, rodiče a podstatně i žáci. Také autoři britského výzkumu zdůrazňují, že řešením není snížit počet asistentů ve školách, ale doporučují zlepšit přípravu asistentů i učitelů na práci s integrovanými žáky a změnit stávající způsob využívání asistentů.

Spolupráce s učitelem souvisí s nepřímou pedagogickou činností asistentů pedagoga, která bývá ve velké míře opomíjena. Asistenti a učitelé nemají dostatek času pro společné plánování výuky a podle citovaného výzkumu ke společnému plánování dochází jen zřídka. Přístupy ke spolupráci jsou různorodé. Jedni učitelé vítají asistenta ve třídě a podporují jeho činnost ve výuce, jiní se obávají jeho přítomnosti. Asistent je přece jen druhá dospělá osoba ve výuce a mnozí učitelé (u nás) ho berou spíše jako ohrožení, než podporu a pomoc. Velmi záleží na obou osobnostech a jejich vlastnostech. Učitelé i asistenti se liší a stejně tak se může lišit i míra jejich spolupráce. Učitelé si ale jasně uvědomují, že počet asistentů stoupá, rovněž však uvádějí, že nejsou na jejich přítomnost dostatečně připraveni.

⁴⁶ NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0. S. 19.

Důležitá je i délka působení asistentů, je dobré asistenta nechat ve třídě minimálně rok, pokud si s učitelem vyhovují.⁴⁷

Poslední položkou je spolupráce s rodiči, která v literatuře není často zmiňovaná. Dle výzkumu Z. Němce, K. Šimáčkové-Laurenčíkové a V. Hájkové ji ale považujeme za velmi významnou. Asistent pedagoga úzce spolupracuje s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je ale důležité, aby byl seznámen i s rodiči ostatních žáků. Přítomnost asistenta má vliv na celou třídu a všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Za důležité se také považuje vymezení hranic spolupráce s rodiči. Tímto je myšlena především komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáků, ať už k ní dochází přímo nebo nepřímo.

⁴⁷ NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0. S. 20.

5 Individuální vzdělávací plán

Kapitola o individuálním vzdělávacím plánu je pro práci důležitá zejména proto, že pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami IVP je součástí jejich integrace. Do plánu jsou zahrnuty výsledky diagnostiky provedené pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně-pedagogickým centrem, ale také rady a připomínky těchto zařízení pro práci s žáky. Podstatou je také to, že IVP se nemusí vždy týkat konkrétních předmětů a požadavků pro jejich splnění, ale mohou obsahovat doporučená podpůrná opatření k zajištění integrace do kolektivu školy.

5.1 Tvorba a realizace individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán potřebují děti, které jsou oproti svým spolužákům nějak znevýhodněné.⁴⁸ Individuální vzdělávací plán (IVP) poskytuje dítěti určitou podporu a určuje, za jakých podmínek bude vzděláváno. Podle Jucovičové by měli učitelé i rodiče dětí mít na paměti, že má sloužit jen jako dočasné řešení a není to věc na celý život. IVP má umožnit dítěti zvládat požadavky školy navzdory jeho omezením, případně tyto požadavky upravuje podle jeho schopností a možností. Může s ním projít základní, střední, ale i vyšší odborné vzdělávání nebo dokonce vysoké. V publikaci Mertina a Kucharské se dále píše o kritériích pro diagnostiku při přidělování IVP. Diagnostika by neměla být brána jako jediná a jednoznačná, vždy záleží nejvíce na osobnosti a individuálním přístupu. Největším a nejlépe hodnotitelným kritériem je „*kritérium významného rozdílu mezi kognitivními předpoklady a aktuálním výkonem v konkrétní vzdělávací oblasti*“⁴⁹

Systém péče zaměřený na prevenci obtíží u dětí se SVP podle Mertina a Kucharské je založen na třech základních stupních: individualizovaná pomoc učitele, plán pedagogické podpory a specializovaná intervence na odborném

⁴⁸ JUCOVIČOVÁ, D. A KOL. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 7.

⁴⁹ MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7. S. 24.

pracovišti či v koordinaci s ním, individuální vzdělávací program.⁵⁰ Nejdůležitějšími prvky jsou ale stále individuální přístup a také spolupráce s rodiči.

Tvorba plánu je závislá na zprávě ze speciálně pedagogického, případně i lékařského vyšetření a nezbytným zdrojem je i pedagogická diagnostika učitele. Je potřeba využít různých diagnostických metod a zdrojů informací, aby nedošlo ke zkreslení. Informace k tvorbě IVP jsou dále získávány od rodičů, všech učitelů, ale i ze školní družiny nebo zájmového kroužku. Jednoduše je potřeba mluvit se všemi, kteří s dítětem pracují a přijdou s ním do styku. „*Cílem pedagogické diagnostiky je objektivně zjistit, posoudit a vyhodnotit všechny faktory, které osobnost žáka determinují, mají vliv na průběh a dosavadní výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Snažíme se rozpoznat individuální zvláštnosti a specifika osobnosti žáka.*“⁵¹ Na základě takové diagnostiky potom určujeme další postup. Další vyšetření, která se uskutečňují v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru, lze provést pouze s písemným souhlasem zákonného zástupce dítěte. Rodiče někdy mívají obavy, ale je potřeba jim vše důsledně vysvětlit a říci, jaké metody budou pro vyšetření použity. Zpráva z takového odborného vyšetření je potom nezbytným podkladem pro tvorbu IVP. Pokud nám něco není jasné, můžeme kontaktovat vždy nějakého odborníka, se kterým můžeme IVP dále konzultovat.⁵²

Na tvorbě IVP se podílejí všechny osoby, které s dítětem spolupracují, potom také rodiče i dítě samo. IVP by měl obsahovat: osobní údaje, závěry veškerých důležitých vyšetření, obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální péče, volbu pedagogických postupů, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob hodnocení klasifikace, cíle speciálního vzdělávání, způsob reedukace, seznam potřebných pomůcek, uvedení dalšího pedagogického pracovníka, snížení počtu žáků ve třídě, předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků, podíl zákonných zástupců a žáka na realizaci IVP, doporučení rodičům a další důležité

⁵⁰ MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7.

⁵¹ JUCOVIČOVÁ, D. a kol. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 13-14.

⁵² Tamtéž.

údaje, datum podpisu, časovou platnost, podpisy vyučujících, zákonných zástupců žáka a v neposlední řadě aktualizaci IVP.⁵³ Pokud objektivně žák nemůže obsáhnout celý rozsahu učiva, plán by měl vymezit základ učiva, který má žák zvládat s tím, že zbytek učiva bude znát orientačně. Vše se odvíjí od stupně postižení či znevýhodnění žáka. V některých případech může IVP obsahovat učivo i nižších ročníků. Se vším však musí být seznámen ředitel, tedy se všemi změnami v IVP. Z některého předmětu může být žák dokonce uvolněn. V případě klasifikace využíváme různých metod hodnocení.⁵⁴ Někteří žáci mohou dostat více možností, jak si opravit známku, a často se uplatňují také skupinové práce, kde dostanou úkol a jsou nápomocni celé skupině. Naučí se spolupracovat a pochopí, že jsou součástí celku, do kterého mohou svými znalostmi a dovednostmi také přispívat. Před tvorbou IVP by mělo dojít ke společnému setkání všech zúčastněných a měly by být takto formulovány všechny důležité požadavky. Měly by se respektovat individuální možnosti dítěte a rodiče by měli být dobře seznámeni se stávající situací, výhledem do budoucna a podmínkami společné práce. Podle aktuální situace se může IVP během roku upravovat. Školské poradenské zařízení by mělo potom alespoň dvakrát ročně vyhodnocovat dodržování IVP. V závažných případech lze od IVP dokonce odstoupit.⁵⁵

IVP má kromě výhod i svá úskalí. Největší nevýhodou asi je, že může být zneužíván ze strany dítěte, ale i rodičů. Rodiče mají někdy velmi nadnesená očekávání a jejich spolupráce není taková, jaká by se očekávala. Může dojít i k tomu, že budou očekávat neopodstatněné výhody a nadhodnocování. Rodiče by neměli nechávat všechno jen na škole, měli by se zapojit. Měl by být tedy jasně formulován podíl všech zúčastněných. V rámci realizace IVP se může snížit počet žáků ve třídě, navýší se na dítě finanční normativ nebo se přidá do třídy asistent pedagoga. Dítěti by se měl věnovat individuálně po hodině školní speciální pedagog, avšak ne všechny školy ho mají. Pokud bychom se podívali na konkrétní projevy individualizace při tvorbě IVP, zajímá nás např. u dětí s ADHD. Je

⁵³ JUCOVIČOVÁ, D. A KOL. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 30-32.

⁵⁴ JUCOVIČOVÁ, D. A KOL. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

⁵⁵ Tamtéž.

doporučeno na projevy typické pro ADHD nereagovat, umožnit dítěti pohybové uvolnění, pracovat po kratších úsecích, umožnit změnu pracovní činnosti, dát možnost opravy, najít v zasedacím pořádku méně rušivé místo nebo oceňovat pozitivní prvky v chování dítěte atd.

Této problematice se věnuje ve své publikaci D. Jucovičová, která uvedla: „*Podstatou integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami není přizpůsobování se požadovanému vzdělávacímu obsahu, jednotnému postupu apod., ale přesně naopak – měli bychom vytvořit takové podmínky vzdělávání, aby odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem konkrétního dítěte. Cílem je vytvářet situace, ve kterých může dítě se speciálními vzdělávacími potřebami projevit své schopnosti, vědomosti a dovednosti nezkreslené projevy případné poruchy. Situace, ve kterých se bude cítit bezpečně a bude mít i pozitivní zážitky.*“⁵⁶

Je potřeba hledat střední cestu mezi dvěma extrémy. Na jedné straně hrozí, že ke speciálním vzdělávacím potřebám dítěte nebude přihlíženo vůbec, na druhé straně ovšem může snaha vyhovět individuálním potřebám zajít příliš daleko, podcenit schopnost dítěte zvládnout nároky školní práce a osvojit si běžné kurikulum, a tím ho v dlouhodobé perspektivě rovněž znevýhodnit.

⁵⁶ JUCOVIČOVÁ, D. A KOL. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 43.

6 Poradenská zařízení

O zařazení žáka do SVP se postarají školní nebo další specializovaná poradenská zařízení. V rámci školské soustavy ČR máme dva typy poradenských zařízení. Podle zákona o poradenských službách ve školách a školských poradenských zařízení rozlišujeme několik typů odborných služeb, které jsou poskytovány nejen dětem, ale také jejich rodičům a dalším zaměstnancům škol.⁵⁷ V zásadě mají všechny školy tzv. základní model poradenských služeb povinný. Tento model se týká práce výchovného poradce a školního metodika prevence. Podle dalších možností školy mohou své služby dále poskytovat i školní psycholog a speciální pedagog. Dále v rámci školských poradenských zařízení fungují pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Přesný obsah poradenských služeb a zejména jejich činnosti, které mají poskytovat různá specializovaná poradenská pracoviště a centra, je důkladně vymezen ve vyhlášce č. 72 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Všechny tyto činnosti jsou poskytovány na základě písemného souhlasu žáků a v případě nezletilosti žáka je nutný písemný souhlas zákonného zástupce. Žák nebo zákonný zástupce má být předem informován o všech následujících postupech těchto poraden.⁵⁸ Dalšími složkami v poradenství jsou např. střediska výchovné péče nebo institut pedagogicko-psychologického poradenství. Všechny uvedené instituce navazují svými dalšími činnostmi na práci učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků, kteří přijdou jako první do kontaktu s dětmi a jejich rodiči.⁵⁹

Pro tuto práci je nezbytné alespoň částečně popsat činnosti jednotlivých poradenských zařízení, které se zabývají obtížemi, které mají žáci se SVP. **Výchovní poradci** zastávají ve školách funkci, kdy poskytují žákům a jejich rodičům kariérové poradenství a rovněž vyhledávají žáky se SVP (pokud není na

⁵⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

⁵⁸ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

⁵⁹ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

škole speciální pedagog). Spolupracují s dalšími specializovanými centry a podílejí se na další odborné pomoci žákům se SVP. Dále poradci zprostředkovávají pedagogickou diagnostiku a intervenci v rámci školy, uchovávají důležité dokumenty o jednotlivých žácích (odborné zprávy).⁶⁰

Školní metodik prevence se podílí na tvorbě minimálního preventivního programu a spolupracuje s jednotlivými vyučujícími a zároveň tvoří tým poradenského pracoviště školy společně s výchovným poradcem. Metodik koordinuje akce školy, které se zaměřují na nežádoucí sociálně patologické jevy mládeže, jako jsou např. šikana nebo záškoláctví. Pokud se na škole vyskytnou podobné jevy, jeho povinností je oznámit to nejen vedením školy, ale také příslušným orgánům státu, jako jsou policie nebo orgány sociální péče. O všech svých činnostech si vede pečlivé záznamy a zároveň shromažďuje konkrétní informace o jednotlivých žácích, u kterých se mohou objevit nebo již objevily sociálně nežádoucí patologické jevy. Spolupracuje s třídními učiteli i rodiči a vyhledává děti s rizikem či projevy sociálně nežádoucího patologického chování. Je však třeba také zdůraznit, že se podílí na integraci žáků se SVP a to zejména se specifickými poruchami chování a poskytuje jim následné poradenské služby a zprostředkovává s dalšími specializovanými poradenskými pracovišti.⁶¹ Dalšími pracovníky jsou školní psycholog a speciální pedagog, kteří ale na školách nejsou povinni a záleží na finančních možnostech školy, zda je mohou zaměstnat. Někdy tito pracovníci dochází do škol externě.

Školní psychologové spolupracují zejména při zápisu do prvních ročníků, provádějí počáteční screening, diagnostiku a dotazníky v jednotlivých třídách. Týkají se vyhledávání dětí s rizikem nebo projevy SPU či jiných SVP. Dále pak školní psychologové o žáky se SVP pečují společně s celým poradenským týmem školy, vyučujícími a rodiči. Zejména pak individuálně pracují s jednotlivými dětmi.⁶² Jejich práce ale nespočívá jen v poradenství dětem se SVP, ale věnují se i

⁶⁰ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

⁶¹ Tamtéž.

⁶² Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

ostatním dětem, které mají různé problémy a dále také pracovníkům školy a všem rodičům.

6.1 Školní speciální pedagog, PPP a SPC

Školní speciální pedagog má jasně vymezenou činnost: „Vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.“⁶³ Jeho práce je specifická tím, že se zajímá výhradně jen o žáky se SVP. Shromažďuje veškeré zprávy a dokumenty o těchto žácích, rodinnou i osobní anamnézu a následně je analyzuje a vyhodnocuje. Vytýčuje hlavní problémy žáka a podílí se na tvorbě IVP žáka. Rovněž s žákem může individuálně pracovat a zároveň stanovuje další individuální podporu v rámci školy, ale i mimo ni. V neposlední řadě samozřejmě spolupracuje se zákonnými zástupci a pedagogickými pracovníky školy. Speciální pedagog připravuje podmínky pro žáky se SVP, spolupracuje s dalšími odborníky a speciálními pracovišti ve prospěch žáka se SVP. A nezbytnou součástí jeho práce je *jekoordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole*.⁶⁴ Pokud se na školách vyskytují žáci se SVP, je speciální pedagog důležitým členem pedagogického týmu školy. Dle názorů jednotlivých AP a vyučujících ve výzkumu této práce by byl podstatným článkem a velkou oporou nejen pro žáka se SVP, ale i pro vyučující a AP. Především z toho důvodu, že nejsou na metodiku práce s dětmi se SVP dostatečně připraveni. Sami však uvádějí, že je to otázka financí. V přístupu školy k integraci žáků se SVP problém nevidí.

Jak pracují speciální pedagogové v praxi na běžných základních školách, popsala ve své publikaci V. Hájková. V jejím výzkumu bylo zjištěno, že vztahy mezi pedagogy a speciálním pedagogem jsou na 2. stupni méně bezprostřední a důvěryhodné než na 1. stupni. Co se týče významů speciálních pedagogů pro žáky, bylo zjištěno, že v rámci kategorie žáků se SVP pracují speciální pedagogové nejčastěji s žáky se specifickými poruchami učení, na druhém místě se žáky se zdravotním postižením a nakonec nastejno se žáky se sociálním znevýhodněním nebo s psychosociálními problémy. Necelých 45% z celkového počtu 45

⁶³ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

⁶⁴ Tamtéž.

respondentů považuje za svůj přínos pro pedagogy především práci s integrovanými žáky. Činnosti, které speciální pedagogové provádí na školách, se shodují s výše uvedenými podle MŠMT. Pokud bychom ale chtěli vědět, jaké problémy žáků se SVP speciální pedagogové řeší, pak z výzkumu Hájkové vyplývá, že v 93% jsou to problémy s učením, 57% problémy osobní a vztahové a nakonec s 42% to jsou adaptační problémy na školní prostředí. Nakonec je uvedeno pozitivní hodnocení fungování speciálních pedagogů na škole. Ředitelé dotazovaných škol vnímali speciálního pedagoga jako pozitivní přínos skoro v 92% v rámci integrace žáků se zdravotním postižením.

Důležitou součástí systému specializovaných pedagogických pracovišť jsou **pedagogicko-psychologické poradny**. Pro žáky se SVP jsou rozhodující složkou v celém poradenském systému, jelikož stanovují specifické obtíže v rámci vyučování, diagnostikují jednotlivé SVP, poskytují podporu i kontrolu ve školách, stanovují další metodiku pro práci se SVP, dávají doporučení pro tvorbu IVP a dále s těmito žáky pracují, ať už krátkodobě či dlouhodobě. Tyto poradny zajišťují péči a služby dětem, ale i jejich rodičům, vyučujícím a vychovatelům. Poradny jsou jak státní, tak i soukromé. Jejich zastoupení najdeme v každém okrese, kde jsou jim přiděleny jednotlivé školy.⁶⁵ Činnost poraden je zaměřena na individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku dětí předškolního věku a žáků základních škol. Věnují se žákům s různými typy SVP a jejich výukovým problémům. Rovněž také navrhují, zda by měl žák v hodinách podporovat asistent pedagoga a doporučují jeho přidělení k žákovi. Mezi další dílčí činnosti poradny patří také intervence, která zahrnuje poradenskou činnost v krizi či nouzi, základní reedukaci žáků se SVP, kariérové poradenství a různé typy konzultací nejen pro žáky, ale i pro jejich rodiče a všechny pedagogické pracovníky škol. Pedagogickým pracovníkům škol pak poradny poskytují různorodou metodickou podporu a pomoc.⁶⁶

⁶⁵ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

⁶⁶ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Posledním článkem v tomto řetězci poradenských služeb jsou pro práci důležitá **speciálně pedagogická centra**. Tato centra se mohou lišit podle druhu pomoci různým typům SVP – poskytují pomoc žákům s vadami řeči, se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s tělesným a mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, žákům hluchoslepým a žákům s více vadami. Tato centra mají podobné činnosti jako PPP, ale jsou specifická právě tím, že se zaměřují na konkrétní druhy SVP.⁶⁷ Centra začala vznikat až po roce 1990 na základě talku rodičů a vyučujících dětí s postižením. Šlo o systémové řešení poradenské péče v souvislosti s integrací žáků se SVP do běžných škol. Z počátku centra fungovala jako přidružená při speciálních školách a až později se z nich stala samostatně fungující zařízení. Nadále však některá fungují při speciálních školách. Centra pracují s dětmi už od 3 let až do ukončení jejich školní docházky (zpravidla do ukončení střední školy).⁶⁸

6.2 Diagnostika žáků se SVP

V rámci diagnostiky dítěte se SVP by zde měl být uveden víceetapový systém péče zaměřený na prevenci výukových problémů podle publikace Mertina a Kucharské, který by se dal aplikovat i na další SVP. Cílem tohoto systému je „*aby poskytoval žákům s výukovými obtížemi cílenou pedagogickou podporu ještě před provedením odborného vyšetření, a tedy před případným zařazením žáka do režimu speciálního vzdělávání.*“⁶⁹ Předností modelu je, že škola nečeká na to, až dítě selže, ale může začít jednat okamžitě a prakticky hned dítěti začít pomáhat. Tento plán je založen na třech základních krocích – stupních:

1. První stupeň péče (individualizovaná pomoc učitele) – V této fázi individualizace je nutné, aby byl sám učitel profesionálně zdatným a zkušeným metodikem a diagnostikem. Učitel musí monitorovat

⁶⁷ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

⁶⁸ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

⁶⁹ MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7. S. 29.

jednotlivé pokroky dítěte a velkou mírou zapojit aktivně do spolupráce i rodiče. Délka tohoto stupně se doporučuje na 6 měsíců, kdy si učitel vytváří portfolio žáka, kde dokumentuje celý průběh individualizované pomoci. Pokud ani po této době nedojde ke zlepšení obtíží žáka a bude nadále selhávat ve srovnání se spolužáky, bude doporučen do dalšího, tj. druhého stupně.

2. Druhý stupeň péče (plán pedagogické podpory) – Pokud první stupeň selhal, přichází na řadu druhý stupeň, který konzultuje problematiku daného žáka s pracovníky školního poradenského pracoviště. Do této fáze se tedy zapojuje školní psycholog, speciální pedagog, případně výchovný poradce. Škola totiž může mít v základním modelu jen výchovného poradce a tam se jeho pomoc zatím jeví jako problematická, protože je orientován spíše na žáky s již diagnostikovanými obtížemi a navíc je to často učitel 2.stupně. V rámci tohoto stupně se problémem žáka zabývá kromě učitele někdo další a vypracovává pro žáka další strukturovaný plán. Plánem se už zabývá celý tým místo jednotlivce. Plán by měl definovat silné a slabé stránky žáka, měl by individuálně stanovit cíle v jednotlivých předmětech a také stanovit způsoby, jak má být těchto cílů dosaženo. Plánem by se měla zvýšit intenzita pomoci. Samozřejmě i v této fázi se intenzivně spolupracuje s rodiči. Po stejné době, tedy šesti měsících, by se měl plán opět vyhodnotit. Pokud nebylo dosaženo cílů stanovených plánem a nejsou zaznamenané pokroky žáka, je třeba přistoupit ke třetímu stupni.
3. Třetí stupeň péče (specializované intervence na odborném pracovišti či v koordinaci s ním, IVP) – V tomto kroku je potřeba se obrátit na školská poradenská zařízení, která se specializují na diagnostiku žáků s různými obtížemi – zpravidla jsou to PPP nebo SPC. Tento fakt je důležitý pro následnou legislativu při zařazování dítěte do SVP. Specializovaná pracoviště by měla provést důkladné vyšetření a provést následnou diagnostiku a podat o ní zprávu. Avšak rodiče s tímto krokem nemusí souhlasit. Potom je nutné dále pokračovat

v opatřeních na úrovni školy. Školské poradenské pracoviště potom dále přispívá k realizaci dalších intervencí. Měly by být specifické a poskytovat žákovi dlouhodobou a systematickou pomoc. Intervence obsahují mnoho přístupů a metod. S tímto krokem souvisí nezbytné vytvoření IVP a jeho další vzdělávání uskutečňovat v souladu s ním.⁷⁰

Tento systém je zde uveden především z toho důvodu, že Mertin a Kucharská ho ve své publikaci popisují u SPU, ale také uvádí, že by se dal aplikovat i u jiných SVP: „Nový systém nevylučuje vyšetření na odborném pracovišti na základě doporučení učitele z jiných než výukových obtíží (předčasný nástup do školy či dodatečný odklad školní docházky, podezření na mentální retardaci, Aspergerův syndrom a jiné poruchy autistického spektra, výchovné či osobnostní problémy a další.)“⁷¹ Dále je důležitý zejména pro to, že s ním mohou pracovat nejen školy samotné, tak i jednotliví učitelé a zároveň AP. Tento systém je podle Mertina a Kucharské popisován jako návod pro postup při zjištění nejasných obtíží žáků ve školách. Je konkrétně rozepsán a specifikován pro konkrétní práci s žákem a zároveň spolupráci s poradenskými zařízeními školy a školskými poradenskými zařízeními.

⁷⁰ MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7.

⁷¹ Tamtéž. S. 34.

7 Občanská výchova v současné české škole

V závěru teoretické části práce je charakterizováno postavení společenskovedního vzdělávání, resp. předmětu občanská výchova v současné škole. Nejprve je popsán současný kurikulární rámec určující podobu všech předmětů a jeho konkretizace ve školních vzdělávacích programech. Pak se zabývám specifiky výchovy k občanství.

7.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program je závazný dokument pro všechny školy v České republice. Každá škola musí rámcový vzdělávací program (RVP) dodržovat a podle něj si dále stanovuje svůj školní vzdělávací program (ŠVP). Je pro školy velkou výhodou, protože jim dává možnosti, jak si mohou samy v rámci školního vzdělávacího programu organizovat učivo. Dříve tomu tak nebylo. Rámcový vzdělávací program má ale stále mnoho kritiků i zastánců. Dřívější vzdělávací program i dnešní rámcový vzdělávací program pracují se slovesy z Bloomovy taxonomie, když popisují, co by měl umět. Rámcový vzdělávací program má však navíc klíčové kompetence, k nimž má výuka žáka směřovat, a také průřezová témata, která jsou skoro samostatnou součástí programu. Důležité je, že obě tyto oblasti se významným dílem týkají právě výchovy k občanství. Zdá se, jako by z tohoto společenskovedního předmětu vycházely. Klíčové kompetence obsahují kompetenci k řešení problémů, k učení, kompetenci občanskou, pracovní, komunikativní a sociální a personální. V RVP jsou popisovány takto: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z obecně uznávaných hodnot společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“⁷² Z posledních dvou slov popisu klíčových kompetencí je zřejmé, že spojitost s výchovou k občanství je evidentní. Totéž můžeme vidět u průřezových témat. Průřezová témata zahrnují osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana,

⁷² MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2013.

výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu, environmentální výchovu a mediální výchovu. Tato témata jsou povinnou součástí vzdělávání jak na prvním, tak i na druhém stupni základní školy. Jejich rozsah a realizaci dále stanovuje ŠVP. Tematické okruhy a jejich obsah jsou v RVP důkladně rozepsány. Průřezová témata jsou v rámcovém vzdělávacím programu popisována takto: „*Průřezová témata reprezentují v RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“⁷³ I z tohoto popisu je patrné propojení s občanskou výchovou. Můžeme vyčíst spojení se sociologií nebo psychologií a dalšími vědami obsaženými v rámci občanské výchovy. Z těchto důvodů by měl být patrný význam, který tato práce občanské výchově přikládá právě u žáků se speciálními vzdělávacími problémy. V zásadě jde o to, že klíčové kompetence, průřezová témata i předmět výchovy k občanství zasahují do dalšího vzdělávání žáků a jejich praktického života.

Pro účely této práce je důležitý i další obsah RVP, v němž je popisováno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro nás jsou zásadní dvě podkapitoly, které se zabývají žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. V podkapitolách je popsáno, jakým způsobem jsou děti začleňovány do škol a jak se jejich vzdělávání uskutečňuje. Rámcový vzdělávací plán stanovuje metody a postupy při vzdělávání dětí. Dále také popisuje, že z těchto postupů by měl vycházet i ŠVP škol, kde se tito žáci vzdělávají, a měl by podle toho být také upraven individuální vzdělávací plán.

7.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program má dále specifikovat rámcový vzdělávací program. Každá škola si ho utváří podle svých možností. Může si podle něj určit i další zaměření školy. Hodinové dotace společenskovedních předmětů občanské

⁷³ MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013.

výchovy nebo základů společenských věd bývají jednu, maximálně dvě hodiny týdně. Obsah očekávaných výstupů žáků bývá rozdělen podle jednotlivých ročníků. Nemusí být závazně stanoven na konkrétní měsíce. Škole a specificky vyučujícím občanské výchovy to dává větší volnost a svobodu v tom, že mohou pracovat specificky a tak, jak to aktuálně vyžaduje situace. Průřezová témata tak dostávají širší pole působnosti v tomto předmětu, což je ve školních vzdělávacích programech vidět. Nejvíce průřezových témat je obsaženo právě ve výuce občanské výchovy.

7.3 Výuka občanské výchovy

V době před rokem 1989 byly společenskovědní předměty obecně nazývány *občanská nauka*. Dnes je upřednostňován název *občanská výchova*, zdůrazňující výchovné cíle předmětu. Výchova k občanství spadá do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, kam dále patří i dějepis. Výchova k občanství je v RVP ZV členěna na další podoblasti, které obsahují očekávané výstupy žáků. Jednotlivé podoblasti mají názvy Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec, Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo a nakonec Mezinárodní vztahy a globální svět. Rámcový vzdělávací program prošel od roku 2005 mnoha úpravami, poslední jsou z roku 2013, a ty se dotkly i výchovy k občanství. Největší změny nalezneme v oblasti Člověk, stát a hospodářství. V této části byly upraveny především výstupy, které se týkají finanční gramotnosti. Otázka výuky finanční gramotnosti je v posledních letech výrazněji diskutována, proto byla do této oblasti zahrnuta. V dalších podoblastech jsou změny méně výrazné, týkají se obecně obrany státu.

Částečně se k občanské výchově řadí i výchova ke zdraví. Ve vzdělávacím programu z roku 1996 pro základní školy najdeme vedle občanské výchovy i výchovu rodinnou. Rodinná výchova v tomto vzdělávacím programu je obsahově téměř totožná s výchovou ke zdraví, navíc obsahuje například tematiku zneužívání návykových látek. Výchova ke zdraví je zde předepsána pro první stupně základních škol, dnes se však vyučuje na druhém stupni.⁷⁴ Jako předměty příbuzné k občanské výchově se také často označují vlastivěda na prvním stupni a dějepis na stupni druhém. Pokud bychom chtěli porovnat výuku občanské výchovy s dalšími předměty, nelze jednoznačně vytyčit oblasti, které by se měly porovnávat. Forma

⁷⁴ MŠMT. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-337-X

výuky je závislá právě na obsahu předmětu. Občanská výchova je specifická tím, že by měla žáky připravit na praktický život a život ve společnosti. Klíčové kompetence a průřezová témata mají být obsažena ve všech předmětech v rámci vzdělávání, je na školách, jakou formou to bude probíhat. Propojení klíčových kompetencí a průřezových témat s občanskou výchovou je ale podle RVP pro základní školy jednoznačné a možná i nejsnazší.

Historicky se společenskovědní předměty dostaly do kurikula později než trivium (čtení, psaní, počítání) a přírodovědné předměty. S tím zřejmě souvisí to, že jsou u nás i v zahraničí někdy považovány ze předměty méně důležité, nejsou zařazovány do „jádra“ kurikula apod.⁷⁵ Také nejnovější výzkum podoby vzdělávání v českých školách⁷⁶ naznačuje, že základní školy se u nás nyní zaměřují (pod vlivem konkurenčního tlaku a soutěžení o přízeň rodičů) hlavně na výuky cizích jazyků, na prvním místě angličtiny. V mém výzkumu se to projevilo tím, že v hodinách občanské výchovy bývají asistenti přítomni méně často, což ovšem – vzhledem k nejednoznačným efektům práce asistenta uvedeným výše v části 4.5 – paradoxně může vytvářet více příležitostí pro interakci integrovaného žáka s učitelem a zbytkem třídy. Podrobněji budou tato zjištění popsána a diskutována v druhé, následující části mé práce.

⁷⁵ DVOŘÁK, D., DVOŘÁKOVÁ, M. *Dvojitá přítomnost sociálních věd v kurikulu české základní školy*. In J. Maňák & T. Janík (Eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-4125-0

⁷⁶ DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P. *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015. ISBN 978-80-246-2977-3

Empirická část

8 Cíle a metody empirické části diplomové práce

Východiskem pro můj výzkum byla skutečnost, že přítomnost AP na 2. stupni základní školy není tak častým jevem jako na 1. stupni, a proto se zdálo být důležité tento terén více prozkoumat. Navíc o specifičnosti práce asistentů na odlišných stupních se v literatuře píše málo. V textech o inkluzi a asistentech se také nebere v úvahu odlišnost školních předmětů, nejsou tam tedy ani informace o přítomnosti a zapojení AP v hodinách OV nebo ZSV. Tyto předměty byly vybrány i z toho důvodu, že jsou důležité pro praktický život a další fungování ve společnosti. Podstatné je jejich srovnání s dalšími předměty. Jak se uvádí v literatuře, bývají někdy předměty jako OV nebo ZSV vnímány jako méně významné ve srovnání s předměty „hlavními“ (matematika, český jazyk nebo anglický jazyk).⁷⁷

Práce sítědy klade za cíl, jak je již patrné z názvu, popsat specifika zapojení žáků se SVP do hodin občanské výchovy nebo základů společenských věd v kontextu konkrétní školy. Dalšími dílčími cíli této práce je zjistit fungování AP v rámci širšího kontextu na 2. stupních základních škol, jejich práci s dětmi se SVP, spolupráci s učiteli i s rodiči.

8.1 Zkoumaný soubor a zdroje dat

Výzkum probíhal na dvou základních školách v blízkém okolí mého bydliště a na jednom víceletém gymnáziu v Praze. Pro další popis budou použity názvy: škola P, škola K a škola G (gymnázium). Výzkum zahrnul 4 asistentky pedagoga, 8 dětí se SVP (z toho 3 chlapci a 5 dívek – do mezipřípadové analýzy byly zahrnuty 4 z těchto žáků), 3 učitelé, 3 rodiče nebo jiní zákonní zástupci a 1 zástupce ředitele. Na škole P byly pozorovány dvě asistentky, na škole K jedna a na škole G také jedna. Na všech školách bylo s mou přítomností seznámeno vedení prostřednictvím informačního dopisu. K výzkumu byl získán nezbytný souhlas rodičů dětí (vzor viz příloha). Všechna jména použitá v textu výzkumu jsou změněna kvůli zachování anonymity žáků. Pozorování probíhalo vždy v jednom vyučovacím dni v několika

⁷⁷ DVOŘÁK, D., DVOŘÁKOVÁ, M. *Dvojí přítomnost sociálních věd v kurikulu české základní školy*. In J. Maňák & T. Janík (Eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-4125-0

předmětech. Vzhledem k tématu práce docházelo ke srovnání v hlavních předmětech (především český jazyk, matematika a anglický jazyk) a v předmětech vedlejších, zaměřeno na OV (mimo jiné také dějepis, výchova ke zdraví, německý jazyk).

Při výběrů žáků/žákyň se SVP do výzkumu jsem chtěla uplatnit princip maximální variability (volit žáky s různými typy postižení), avšak výzkumný plán musel být modifikován na základě kritéria dostupnosti, což diskutuji v podkapitole věnované omezení studie. Většina dotazovaných žáků má specifickou poruchu učení, poruchu pozornosti s hyperaktivitou nebo poruchu chování či nerovnoměrný vývoj schopností. Druhy postižení u žáků se neliší zásadními způsoby, ale liší se jejich projevy. Ač jsou jejich obtíže ve vyučování podobné, liší se způsob práce nejen s vyučujícími, ale i učiteli. Specifické je zpracovávání nových informací, učení se novým dovednostem a hodnocení důležitosti různých školních předmětů.

V tabulce č. 1 jsou vypsána všechna data, která byla k výzkumu použita a se kterými se pracovalo v analýze a mezipřípadovém srovnání.

Tabulka č. 1 - Data k jednotlivým případům

	Kryštof	Vlád'a	Nad'a	Oliver
Rozhovor	ano	ano	ano	pouze dotazník
Rozhovor s vyučujícími	ano – třídní učitelka, vyučující OV	ano – třídní učitelka	ano – třídní učitelka	ano – vyučující OV
Rozhovor s AP	ano	ano	ano	ano
Rozhovor s rodičem	pouze dotazník	ne	ne	pouze dotazník
IVP	ano	ne	ano	ano
ŠVP	ne	ano	ano	ano
Výroční zpráva školy	ano	ano	ano	ano
Pozorování	4 hodiny	3 hodiny	3 hodiny	3 hodiny
Terénní poznámky	ano	ano	ano	ano
Jiné dokumenty	žádost a odůvodnění potřeby AP	zpráva ze SPC	zpráva ze SPC	zpráva ze SPC
Informovaný souhlas rodičů	ano	ano	ano	ano

8.2 Výzkumný plán a metody

Empirická část této práce je založena na kvalitativním přístupu. Jedná se o vícepřípadovou studii, která popisuje několik případů do větší hloubky a provádí jejich porovnání. Zpočátku byl proveden přehled terénu a výběr škol. Později bylo vybráno několik konkrétních případů žáků v rámci těchto škol, které byly prozkoumány za pomoci různých technik sběru dat. Jedná se především o zúčastněné pozorování, rozhovory, dále analýzu jednotlivých dokumentů a využití terénních poznámek pořízených během výzkumu ve školách.

Ve výzkumu byla sledována základní otázka: *Jak probíhá vyučování a učení žáků se SVP v hodinách OV/ZSV ve srovnání s jinými předměty, zejména s ohledem na přítomnost asistentů?* Tato otázka byla dále konkretizována dalšími dílčími otázkami: *Jak různí aktéři hodnotí přínos AP na 2. stupni základní školy? Jak zdůvodňují přítomnost či nepřítomnost AP v hodinách různých předmětů?*

Během jednoho školního roku proběhl výzkum na dvou základních školách a jednom gymnáziu. Během pěti měsíců docházelo k opětovným návštěvám, konzultacím s jednotlivými učiteli, žáky a asistenty. Bylo provedeno pozorování celkem v 18 hodinách a někde docházelo k pozorování i mimo samotné vyučování. Hloubkové rozhovory byly provedeny s osmi dospělými a třemi dětmi.

Data z rozhovorů byla přepsána. Pro analýzu přepisů, terénních poznámek a dokumentů byly použity metody tabelace a komparace dat z jednotlivých případů doporučené pro analýzu dat případových studií.⁷⁸ Nejprve byly popsány všechny tři školy a jako vnořené jednotky případy jednotlivých žáků. Dále byly tyto případy porovnány mezi sebou a hledala jsem shody a rozdíly. Na základě mezipřípadového srovnání byla provedena diskuse a porovnání s předchozími výzkumy z českého prostředí.

⁷⁸ MILES, M. B., HUBERMAN, A. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage, 1994. ISBN 08-039-5540-5.

9 Popis případů

9.1 Škola P

Škola se nachází ve Středočeském kraji, ve větším městě, které má přes 30 tisíc obyvatel. Jde o plně organizovanou základní školu. Podle záznamů z výroční zprávy školního roku 2013/2014 navštěvovalo školu 613 žáků, o které se staralo 62 zaměstnanců. Škola má podle výroční zprávy kapacitu až 800 žáků. Škola je zařazena společně s obchodní akademií do mezinárodního projektu a spolupracuje s institucemi z Německa. V budově školy nalezneme školní družinu a také školní jídelnu. Učitelský sbor je kromě ředitele a zástupců ředitele tvořen převážně ženami. Škola se nachází uprostřed sídliště, které školu doslova obklopuje. Škola se zaměřuje na všeobecné vzdělávání, ale poskytuje také zaměření na hudební a výtvarnou výchovu. Z motta vzdělávacího programu školy je zřejmé, že se snaží žáky motivovat. Od druhého ročníku poskytuje výuku anglického jazyka a od šestého ročníku nabízí další cizí jazyk. V rámci školy si mohou děti vybrat z pestré palety nabízených školních kroužků. Kromě metodika prevence a výchovného poradce (zvlášť pro první stupeň a zvlášť pro druhý stupeň), funguje na škole koordinátor ŠVP, ale i speciální pedagog.

Z výroční zprávy se také dočteme, že škola věnuje pozornost právě žákům se SVP, pro něž byl ve škole vytvořen speciální realizační tým tvořený zástupcem ředitele, metodiky prevence, výchovným poradcem a speciálním pedagogem. Schůzky týmu probíhaly dvakrát měsíčně a k některým byli přizváni třídní učitelé a školní psycholog. Škola spolupracovala také s PPP nebo SPC Jedličkův ústav v Praze a dalším odborným lékařským pracovištěm. V loňském roce kromě výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a speciálního pedagoga pečovali o žáky také asistenti pedagoga. Celkově bylo v loňském školním roce vedeno na této škole 12 žáků se SVP na 1. stupni a 13 žáků na 2. stupni. Na 1. stupni vedl speciální pedagog 1 hodinu týdně v rámci předmětu český jazyk, kde probíhaly různé formy reedukačních metod. Na 2. stupni fungoval podobně volitelný předmět. Žákům i jejich zákonným zástupcům byly nabídnuty konzultační hodiny a pomoc odborného realizačního týmu. PPP a SPC poskytovaly metodickou pomoc nejen žákům, ale pedagogům školy. Rozdělení žáků se SVP podle druhu

postižení bylo následovné: tři žáci s tělesným postižením a jednadvacet žáků s vývojovými poruchami učení a chování. Na konci roku bylo ale celkem evidováno osmadvacet žáků, kterým byl vypracován IVP – z toho osmnáct žáků bylo na 2. stupni. Funkce AP byla zajištěna pro pět žáků, z toho pro dva žáky na 2. stupni. V letošním školním roce má AP zajištěno šest žáků se SVP, z toho pro tři žáky na 2. stupni.

Škola na základě žádosti na krajský úřad získala pro školní rok 2014/2015 možnost zřídit funkční místa pro tři asistentky pedagoga. Dvě asistentky zároveň pracují na škole ještě v pozici vychovatelek ve školní družině. Třetí asistentka je v důchodovém věku a do školy dochází vypomáhat. Asistentka v důchodovém věku pracuje se žáky na prvním stupni, další dvě asistentky pracují se žáky na druhém stupni. Třetí asistentka nebyla předmětem zkoumání právě proto, že pracuje na prvním stupni a předmětem tohoto výzkumu je žák se SVP na druhém stupni. Pro další popis budeme používat AP1 a AP2. AP1 má na starosti dva žáky se SVP pouze na druhém stupni. AP2 pracuje ve druhé třídě s jedním žákem a zároveň v šesté třídě také s jedním žákem. Pro výzkum byl vybrán žák Vláďa AP2 ze šestého ročníku, se kterým AP2 pracovala již na prvním stupni a na druhý s ním plynule přešla. Od prvního ročníku s ním ale nepracuje, zpočátku měl jinou AP.

Žáci se SVP na 2. stupni, kteří mají přiděleného AP (jsou 3), mají následující obtíže ve výuce. První žák má diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou a má deficit v oblasti sociálního chování. Podle žádosti školy bylo u žáka nutné zřídit funkci AP a rovněž vypracovat IVP. Žák je v péči PPP a také dalších odborníků. Lékařská zpráva upozorňuje na vysokou míru nepozornosti a hyperaktivity s deficitem v oblasti sociálního porozumění. Objevuje se také zhoršená schopnost navazovat vztahy, pochopit a respektovat pravidla sociální skupiny. Zpráva PPP zdůrazňuje pomoc AP při přizpůsobení se školnímu prostředí a rovněž nutnost při individuálním zprostředkování látky a motivaci ke školní činnosti. Náplň práce AP u tohoto žáka by se měla týkat individuální práce na základě doporučení PPP, speciálního pedagoga a také pokynů učitele daného předmětu, dále asistence při vybraných činnostech, posilování žádoucích způsobů chování, pomoci při začleňování do třídního kolektivu a motivaci žáka. Dále by měl AP komunikovat se zákonnými zástupci žáka a poskytovat jim konzultace. Cíle,

kterými chce škola prostřednictvím funkce AP dosáhnout, jsou především umožnit odpovídající vzdělání a individuální péči žákovi.

Druhá žákyně má diagnostikované zdravotní a tělesné postižení – jde o pouhý stav po těžkém otřesu mozku. Funkce AP má být zajištěna po celou dobu vyučování, což dokládá lékařská zpráva, která poukazuje na promítání poruchy do všech vyučovacích předmětů. Z lékařské zprávy vyplývá, že AP je ve škole nezbytný. AP u této žákyně zajišťuje hlubší vysvětlování učiva, docvičování učební látky, individuální práci podle pokynů učitele daného předmětu, speciální metody, provádění praktických cvičení, přípravu pracovních listů a alternativních forem práce (společně se speciálním pedagogem a dalšími pedagogy školy), relaxační a uvolňovací cvičení, podporu při přípravách na výuku a samotnou výuku, pomoc při komunikaci a spolupráci s vrstevníky a třídní učitelkou. Cílů, kterých chce škola prostřednictvím funkce AP dosáhnout je několik: umožnit odpovídající vzdělání žákyni po úrazu a pokračovat v reedukaci SPU.

Poslední žák se SVP na 2. stupni je Kryštof, který byl vybrán pro podrobnější popis a mezipřípadovou analýzu. Škola žádala o zřízení funkce AP na základě zprávy z PPP, Střediska výchovné péče i dětské psychiatrie. Žák má diagnostikované ADHD – vývojové poruchy chování. Zpráva zdůrazňuje pomoc AP při adaptaci žáka na školní prostředí a upozorňuje na promítání poruchy do vzdělávání, ale i během přestávek ve škole. AP má zajistit: individuální práci – opět podle pokynů PPP, Střediska výchovné péče a jednotlivých učitelů, zprostředkování učební látky, pomoc při potížích se soustředěním, pomoc při komunikaci s ostatními žáky, úzkou spolupráci s rodiči, kompenzační pomůcky, didaktické materiály, logopedickou péči dle pokynů logopeda a spolupráci s odborníky. Cíle, kterých se má prostřednictvím funkce AP dosáhnout jsou následující (shodují se částečně s předchozími případy): individuální péče žákovi, který má symptomy ADHD, možnosti pro rozvinutí SPU a podezření na diagnózu Aspergerova syndromu.⁷⁹

⁷⁹ Zpráva z PPP, IVP žáka

9.1.1 Kryštof ve škole P

Kryštof navštěvuje 6. ročník základní školy. Kryštofovi rodiče jsou rozvedení a mají Kryštofa ve střídavé péči. Kryštof tráví raději více času se svým otcem a dědečkem (podle slov AP2):

„Tam je to složitý, maminka... jsou rozvedení rodiče. Kryštof žije trvale s tátou a mámu jako moc nemusí a jezdí k ní asi jednou za 14 dní. V pětce mi přišlo hodně poznat, který dny byl u mámy a kdy nebyl. Byl dost rozhozený, vždycky když byl u mámy.“ (AP2)

Dříve ve škole nemluvil prakticky vůbec. To se týká hlavně prvního stupně. Rozmluvila ho až AP2, která s ním pracuje od 3. třídy. AP2 byla nesvá z toho, že ve třídě s Kryštofem vyrušují, když spolu komunikují, ale třídní učitelka Kryštofa byla naopak ráda, že se rozmluvil: *„On opravdu to byl blok. Si to pamatuju ve třetí třídě. Přišla za mnou učitelka a já on s tebou mluví!“ (AP2)*

Spolužáci jsou na Kryštofa zvyklí od 1. ročníku, i když nejdříve se dvěma dalšími spolužáky moc nevycházel, jejich vztahy se později zlepšily a Kryštof sive třídě dokonce našel svého „ochránce“. Při stresových situacích si Kryštof často kousal nehty nebo i celou ruku. Pokud to ostatní spolužáci viděli, snažili se vždy odvrátit jeho pozornost a nějak ho rozptýlit.

Během rozhovoru s třídní učitelkou bylo zjištěno, že ona sama AP ve svých hodinách nemá (vyučuje ruský jazyk jako druhý cizí jazyk, výtvarnou výchovu a občanskou výchovu), přesto by ho uvítala i v těchto hodinách. Třídní učitelka má již předchozí zkušenost s asistentem pedagoga, se kterým již spolupracovala v jiné třídě, kde byl integrován chlapec s vážnějším tělesným postižením.

Co se týče výuky „hlavních“ předmětů ve srovnání s OV, popisuje vyučující OV nejprve učebnice. Učebnice OV totiž podle vyučující nesouhlasí se ŠVP, učebnice se často střídají a tak si musí některé informace dohledávat na internetu. U základních předmětů považuje přítomnost AP za nutnou, OV je podle vyučující „oddychový“ předmět, ale přesto by uvítala AP ve všech hodinách:

„Já myslím, že [Kryštof asistenta] využije v každý hodině, kde ho může mít. A že ten asistent tam u něj smysl opravdu má. A já to uvítám v tom počtu dětí. Že mu tam prostě hodně vysvětlí a já se můžu věnovat jinejm nebo pak jemu zvlášť. Myslím si, že kdyby byla ta možnost, že bych ho uvítala,

že tam pomůže mě i tomu dítěti. Že i v těhletech předmětech, jak ruštině, tak občance, že by to jako pomohlo.“ (TU-OV-P)

„[Porovnání občanské výchovy a ruského jazyka]No...mmm... občanka bych řekla, že je jako takovej oddechovej předmět a že při tý ruštině se rozhodně víc koncentruje než při tý občance. Přemýšlím teď z hlavy, kolikátou jí teď mám hodinu...máme jí sice ve čtvrtek čtvrtou a to pondělí třetí, to je relativně docela brzo. Ale jednoznačně je při ruštině koncentrovanější.“ (TU-OV-P)

Výpisky z OV nejsou tak zásadní, případně se dají okopírovat.

„Tam [v hodinách občanské výchovy] pracujeme s učebnicí, výpisky si píšeme jenom hodně krátký a stručný, spíš pracujeme s učebnicemi a někdy ve skupinách s nakopírovanými listy nebo si jenom povídáme a k tomu si napíšeme pár bodů. Snažím se tam ty činnosti střídat. Je to tady jiný, víc povídací, takže nemusí mít popsáno za hodinu dvě stránky. To jim to radši vážně nakopírůju a povídáme si o tom.“(TU-OV-P)

Na druhou stranu třídní učitelka tvrdí, že AP udrží Kryštofovu pozornost a leccos mu zopakuje. AP2 má pouze 5 hodin u Kryštofa a je na dohodě s vedením školy a vyučujícími jednotlivých předmětů, které hodiny to budou. Opakovaně se v rozhovorech s třídní učitelkou i asistentkou objevoval popis tzv. hlavních předmětů ve srovnání s ostatními předměty. Zajímavé také je, že z rozhovoru vyšlo najevo, že by asistentka při občanské výchově být přítomna mohla, ale z časových důvodů není.

„My jsme to dělali hlavně tak, abychom to sladili rozvrhově, aby asistentka neměla moc velký prostoje. My jsme při výběru přihlíželi taky k tomu, že matika bude náročnější než občanka a ruština. Takový ty, kde se považují za hlavní – matika, čeština, ta angličtina... A ten dějepis třeba jako vybyl, že kdyby tam v tu dobu byla jako občanka, tak by asistentka byla na občance.“ (TU-OV-P)

V případě výuky OV, kde AP2 není přítomna, není předmět brán jako hlavní a Kryštofovi je uznáváno to, co řekne vlastními slovy. U OV se hodnotí aktivita v hodině, jinak řečeno snaha. Při OV je Kryštof zkoušen formou testů nebo za aktivitu v hodině, je to pro něj jednodušší, protože se před třídou stydí mluvit.

„No... on Kryštof nemluví jako nikdy, když je to takhle před kolektivem jako dětí. Že když vidí, že je něj upřená pozornost, je takovej stísněnej, zadrhává se, a když ze sebe vypraví slovo, tak je to potichu a třída ho vzadu ani neslyší. Ale třída to jakoby ví a dává mu prostor a já třeba říkám, aby to zkusil víc nahlas. Ale přitom jakoby vim, že když je uvolněnější, tak mluví úplně normálně. Mluví nahlas. Mám pocit, že on ze začátku vůbec nemluvil, do té třetí třídy vlastně.“ (TU-OV-P)

„Kryštof odpovídá vždycky v jednoduchých větách. Ten se nerozepisuje. Napíše [jedno]slovnou nebo dvouslovnou odpověď. Takže spíš abychom se přesvědčili, jestli to chápe, tak

ústně. Ale zase... to je kontakt učitel-Kryštof, ne aby to ventiloval před celou třídou jako. On jako jednoduchý otázky Kryštof pochopí, ale spíš když je tam nějaký skrytý podtext...“ (TU-OV-P)

Ideální jsou podle TU hodiny, kdy se píše testy a AP2 může Kryštofovi poradit, protože Kryštof nejprve odpovídá ústně a teprve potom společně s AP2 formulují písemnou odpověď (tuto možnost by využila TU i při hodnocení v OV). Podle TU ostatní spolužáci berou jako napovídání a cítí se ukřivdění, je potřeba jim to objasnit. Při mé otázce, proč je AP2 přítomna v hodinách dějepisu (zjištěno podle rozvrhu AP1 a AP2 na škole), který je charakterově a výkladově podobný výuce OV, mi bylo řečeno, že výuka dějepisu má více hodin a je brána jako více nauková. Důležitou roli hrálo i to, aby AP2 měla v konkrétní hodině volno (vzhledem k asistenci u jiných žáků).

Velmi náročný byl pro Kryštofa přechod z prvního stupně na druhý stupeň, protože Kryštof přišel do kontaktu s novými učiteli a novými školními nároky. Ke konci školního roku už je výuka pro Kryštofa hodně náročná a tak uvedla TU, že spolupracuje s otcem, aby do konce roku ještě vydrželi, především v hlavních předmětech.

„... my jsme se báli, jak zvládne přechod na druhý stupeň. A on byl výbornej. Předčil očekávání všech, že to teda bylo lepší, než jsme si všichni mysleli. A až k tomuhle měsíci to vlastně fungovalo bez problémů. Takže všechno tatínkovi, pochvala a tak...“ (TU-OV-P)

Podle TU čekali, že bude 6. třída pro Kryštofa mnohem horší, než jak to skutečně je. Za dobrou známku považují vyučující i rodiče i čtyřku. Důležité však zůstává, aby Kryštof mohl pokračovat do dalších ročníků, k čemuž asistentka vyjádřila určité obavy.

„Já nemůžu říct, že by Kryštof úplně nepracoval... ale neučí se. Řekla bych, že už tu školu jako vypustil, a taky jsem minimálně mluvila o tom, jestli on už nedosáh nějakýho stropu jako, ve svých znalostech, v tom co dokáže. Nebo třeba u těch jazyků, se bojím, že víc nepojme.“ (AP2)

9.2 Škola K

Školu K najdeme v menším městě opět ve Středočeském kraji. Má necelých 8 000 obyvatel. Ve výroční zprávě školy se dočteme, že v loňském školním roce 2013/2014 měla škola 475 žáků a 35 zaměstnanců. Budova školy se nachází uprostřed města, opět obklopena sídlištěm a také sportovním areálem. Učitelský

sbor je také převážně tvořen ženami s výjimkou ředitele školy. Škola nabízí všeobecné zaměření a nemá žádnou specializovanou výuku. Ke škole patří školní jídelna, družina, ale také přidružená mateřská škola. Škola má pestrou nabídku kroužků a pořádá s dětmi různé projekty, akce a výlety. Od třetího ročníku je vyučován anglický jazyk a od šestého ročníku jsou nabízeny další cizí jazyky. Škola se zapojuje do mezinárodních environmentálních aktivit a v minulém školním roce v rámci kraje získala ocenění za důraz na udržitelný rozvoj.⁸⁰

Škola se také věnuje práci s dětmi se SVP a věnuje jim individuální péči. Výroční zpráva uvádí, že IVP byl vypracován pro sedmadvacet z celkového počtu žáků. Z toho dva žáci jsou posouzeni jako mimořádně nadaní. Většina SVP se týkala SPU, resp. šlo o případy ADHD, hyperaktivity, poruchy koncentrace nebo psychické lability. Tito žáci jsou zařazeni do běžných tříd a je jim věnována specifická individuální péče.

Reedukace je popsána dále v ŠVP a probíhala formou kroužků, které se uskutečňovaly v rámci školy během týdne. Žáci byli rozdělení podle ročníků. Při reedukaci byly využity pomůcky jako např. čítanky pro dyslektiky, čtenářské tabulky nebo pracovní sešity k nápravě vývojových poruch. K procvičování se využívalo některých počítačových programů.

Škola se snaží neustále vzdělávat pedagogiky v této problematice, spolupracovat s rodiči a nabídnout žákům příznivé prostředí. ŠVP uvádí, že několik pedagogů školy prošlo vzdělávacím kurzem speciálních vzdělávacích potřeb a zvýšili své kompetence k tomu, aby žákům dopomohli ke školní integraci. Škola využívá funkce AP při závažnějších typech postižení či znevýhodnění. Škola trvale vyhledává a sleduje žáky se SVP a také spolupracuje s PPP. Při tvorbě IVP vychází z konkrétních individuálních potřeb žáka, spolupracuje s PPP, s učiteli předmětů, do kterých se promítnou obtíže žáka, s výchovným poradcem, s rodiči a v neposlední řadě také s AP. Pro žáky dlouhodobě nemocné škola nabízí konzultace a možnost sestavení plánu pro individuální domácí výuku. Pro sociálně znevýhodněné žáky je péče zajištěna prostřednictvím spolupráce s městem a jeho různými dotačními

⁸⁰ Výroční zpráva školy K

programy nebo sponzorskými dary pro tělesně postižené žáky je zajištěn bezbariérový přístup do školy.⁸¹

Na škole pracuje pouze jedna AP (dále AP3). AP3 má pět dětí na druhém stupni v 7. ročníku a dokonce v jedné třídě. Dle jejích slov došlo k tomu, že všechny tyto děti byly záměrně sloučeny do jedné třídy, aby je asistentka měla všechny pod dohledem a také z finančních důvodů. Platit další asistentku si škola nemohla dovolit. Z výzkumného hlediska je tento případ velice zajímavý a to právě z toho důvodu, že má v jedné třídě na starosti hned pět dětí. Přístup AP3 se zdá být podle rozhovoru zodpovědný a je vidět zaujatost a zainteresování do práce. Nejen z pozorování v hodinách, ale také podle údajů z volného rozhovoru, kdy asistentka popsala, že má své vlastní děti s podobnými problémy a díky tomu má ke své práci přirozenější přístup. „*Tak já mám doma dítě s ADHD, dysgrafií a dysortografií. Tak se mi to tady potom líp dělá, protože i doma si musím nějak poradit.*“ (AP3)

AP3 už nebude nadále pokračovat v této funkci, jelikož od příštího školního roku (2015/2016) mají děti v této třídě fungovat zcela bez asistentky. Ředitel se na tom dohodl s rodiči žáků, podle nichž by bylo dobré, aby se děti naučily větší samostatnosti a počítaly s tím, že do budoucna musí fungovat bez asistence. Ale například Vláša i AP3 to vidí trochu jinak. „*No to bude... fakt to propadnu, nebo nevim...*“ (Vláša)

„*Nadřa se chytne myslím bez problémů, ona má hlavně teda výchovný problémy teďko, protože to s ní prostě mlátí. A Vláša má taky výchovný problémy a má problémy s vyučujícími, protože někteří nechtějí tolerovat to, že klukovi, kterému prostě je čtrnáct, že by se měl ještě vodit za ručičku... a on je hrozně dyspraktický, že já myslím, že ta osmá třída bude asi konečná. Pokud po něm nepůjdou doma a pokud prostě nebudou spolupracovat s jednotlivými vyučujícími, třeba viz ty zápisky, tak to nedá.*“ (AP3)

AP3 uvádí, že má na starosti v jedné třídě pět dětí se SVP, avšak pouze čtyři z nich mají nárok na AP. Pátému žákovi, Vlášovi, nebyl AP formálně přidělen, i když z pozorování vyplynulo, že by pomoc AP potřeboval nejvíce, a také je zřejmé, že AP3 se mu de facto oproti ostatním žákům věnuje nejvíce. Podle dokumentu ze školy K jsou žáci se SVP popsáni následovně: Žáků je pět, z toho jeden chlapec a

⁸¹ Výroční zpráva školy K

čtyři dívky. Jak již bylo řečeno, funkce AP byla zřízena jen pro čtyři z nich, v tomto případě pro žákyně.

První žákyně má SPU – dysartrii, verbální dyspraxii, dyskalkulii a dysfázii, druhá a třetí mají sníženou mentální kapacitu, čtvrtá symptomy ADD a poslední žák má SPU – dyspraxii, dysortografii v kombinaci se symptomy ADHD. Pro tento výzkum byly využity dva případy a to jedné žákyně (Naďa) a žáka (Vláša). U Vlášy mi nebyly zpřístupněny všechny dokumenty, proto můžeme jeho případ dále posuzovat jen podle získaných dat z pozorování a rozhovorů.

U Nadi byla možnost nahlédnout do dokumentů ze SPC. Zpráva ze SPC se týká zařazení do SVP a stanovení podpůrných opatření včetně podpory AP. Diagnostický závěr v této zprávě popisuje poruchu aktivity a pozornosti s výrazně pomalým psychomotorickým pracovním tempem, těžkou formu dyslexie a dysortografie a hypokalkulii. Pro všechny předměty je doporučeno časté povzbuzování a motivování, poskytování prodlouženého času, respektování pomalého tempa a nepřesného porozumění obsahu. Je potřeba směřovat Naďu k přesnému vyjádření k danému tématu a dopomoci strukturací učiva. Zajištění služeb AP má být v rozsahu 30 hodin týdně, zejména na výuku českého a anglického jazyka a matematiky. Dále je ve zprávě uvedena doporučená náplň práce AP, která se ve větší míře shoduje s popisem náplně práce AP v kapitole 4.2 a je rozšířena o individuální potřeby konkrétní žákyně. Nakonec jsou ve zprávě uvedeny druhy kompenzačních a učebních pomůcek.⁸²

9.2.1 Vláša a Naďa ve škole K

Vláša a Naďa chodí momentálně do 7. ročníku třídy základní školy K. Oba dva dříve navštěvovali malotřídní základní školu na vesnici, kde AP měli oba. Podle AP3 mají třídní učitelku na většinu předmětů, což je dobře, protože se jim ve třídě střídá méně dospělých. Oproti škole P sedí všichni žáci se speciálními potřebami pohromadě v zadní části třídy (ve škole P sedí AP2 s Kryštofem vpředu). AP3 uvedla, že s dětmi jedná jako jejich kamarádka, a někteří jí dokonce tykají, ale jí to nevadí. Vláša AP3 vykřiká, dokonce ji oslovuje paní učitelko, oproti Nadě, která AP3 tyká (může být způsobeno i tím, že Naďa stále neakceptovala asistenci).

⁸² Zprávy ze SPC, IVP žáků.

Kamarádský přístup vítají i ostatní žáci a někteří AP3 také tykají. Při pozorování v hodinách bylo zřetelné, že se na AP3 obrací hodně dětí mimo dětí se SVP.

„No když třeba někdo požádá, aby mu třeba něco okopírovala, tak ona mu to prostě jako okopíruje, protože paní učitelka [míní AP3] je hodná, hrozně hodná.“ (Vláša)

AP3 tvrdí, že Naďa i Vláša byli přijati do třídního kolektivu dobře, i díky seznamovacímu kurzu, který proběhl na začátku 6. ročníku. AP3 uvedla, že má doma také dítě s ADHD i SPU a tak se jí práce lépe dělá, protože i doma si musí poradit. AP3 uvádí, že Naďa i Vláša dostávají hodně vytištěného materiálu oproti spolužákům a pomáhá jim hlavně s výpisky.

„...oni mají velký problém v tom, že opět zápisky nejsou na tabuli a srovnat si to jaký mají si udělat výpisky do sešitů, takže vlastně u Vlášy jsem třeba zjistila teď na konci roku s hrůzou tím, že jsem se dostala do všech těch předmětů, že on vlastně ze všech těch předmětů propadá a to z toho důvodu, že paní učitelka trvá na tom, aby měl sešit. Přitom dítě, který vlastně píše úplně strašným způsobem ten sešit mít nemůže, měly by být kopie měl to že by si to třeba bude tisknout a vkládat do sešitu samozřejmě vést si nákej sešit nákou formou nebo od spolužáků a nebo, že by mu ho prostě založila maminka a ty výpisky udělala maminka, nákou formou určitě prostě jinou než že si to bude dělat sám, protože on vlastně na tom nasbíral hodně špatných známek ty se samozřejmě bohužel počítají v dnešní době a když byl zkoušenější, tak vlastně předkládají sešit takže vlastně už v tom měl horší známku protože ten sešit nebyl v pořádku a že jsem mu dohnala všechny kopie který byly potřeba a donutila jsem ho přemýšlet mým způsobem v tom že sešit má touhle formou kopie.“ (AP3)

„Důležité je co ten člověk ví nebo neví si myslím, kde si sebere informace nebo jakým způsobem si ty informace zakládá to je myslím si, že je podřadnější. Já si myslím, že za nás se hodně psalo na tabule. My jsme prostě psali výpisky, co prostě napsala paní učitelka na tabuli, ale v dnešní době to dělá už málo těch učitelů, když už ano tak u interaktivní tabule...“ (AP3)

Např. ve výuce matematiky mají pomocné taháky a tzv. kouzelné tabulky (slova AP3). V jiných hodinách se s nimi pracuje podle pokynů vyučujících předmětů. Naďa se oproti Vlášovi vyhýbá spolupráci s AP3, protože ona chce pracovat sama, je jí nepříjemné, když u ní AP3 je. O čemž vypovídá i její následující výpověď z rozhovoru, kdy sebe staví až na poslední místo.

„Tak Petruška (Pozn.: jméno asistentky) jakoby pomáhá Vlášovi, Kamile a někdy Kláře a Monice. A to jsou jakoby, oni jakoby já nevím, jestli mají ty papíry a pak jakože i někdy i mě, když se jakoby otočím dozadu tak jakoby přijde, že už jako vím. A to je tak všechno.“ (Naďa)

AP3 mluvila o tom, že Naďa často říká, že chce být tak „normální“.

„Ta Naďa jak chce být jakoby samostatná, má pocit, že všechno zvládne, tak přeci za mnou nebude chodit a říkat si o něco, takže spoustu kopií jí dávám vlastně já automaticky, protože vím, že to potřebuje, ona má pocit že ne, tak ještě jakoby... že otravuju, ale vlastně potom je ráda, že něco takového má.“ (AP3)

AP3 uvedla při pozorování, ať si všimnu, že v uličce leží její batoh přímo uprostřed, tak aby k ní AP3 nemohla. Oproti tomu bylo v hodinách vidět, že Vláďa s AP3 spolupracuje často a rád.

V rámci rozhovorů i pozorování byl zaznamenán odlišný přístup k předmětu občanská výchova.

„[Je občanská výchova důležitá? A proč?] To taky abychom jako věděli co se děje s těma penězma a takhle. Jako lidi že jsou nějaký a jako jak se chovají a takhle, nebo jako...o Český republice, kdo je nejvyspělejší nebo takhle nějak. Hm. A to je tak nějak všechno.“ (Naďa)

„ [Co si myslíš o občanské výchově a proč je důležitá?]Mě zas historie tolik nezajímá... Já myslím, že třeba kdyby se mě na něco ptaly děti, aby sem jim to mohl vysvětlit.“ (Vláďa)

Přístup k hodinám OV hodnotí i asistentka. Je to především z pohledu dětí, které si musí jako u dalších předmětů (přírodopis, zeměpis nebo dějepis) dělat výpisky, což jim dělá problémy. Asistentka by teoreticky mohla být přítomna i v hodinách občanské výchovy, ale vzhledem k její další pracovní náplni na škole, což je vychovatelka školní družiny (práce v této funkci začíná po čtvrté vyučovací hodině), nemůže v dalším vyučování s žáky se SVP pokračovat.

„Tam jsem nebyla[hodiny občanské výchovy], protože to je pátou hodinu a to já mám školní družinu. Je to vlastně to samí je to na stejný bázi, výpisky si vypisují děti, tak jak paní učitelka střílí od boku, tudíž pro ně nezaznamenanelný že jo a hlavně paní učitelka, starší osoba, která do toho vkládá i svoje jakoby nějaký povídání a tyhle ty děti mají docela problém rozlišit, co je učení a co je vsuvka od paní učitelky. No to si myslím, že by se těmhle dětem nemělo stávat v hodinách, že by si tam někdo dovolil půl hodiny vyprávět o nějaký Blaženě, jak zalévá doma kytky, jako to je můj názor.“ (AP3)

9.2.2 David ve škole K

Nejvíce se k AP3 potom hlásí ještě jeden žák (David), který nemá žádné SVP, ale má problémy v rodině (vysvětleno od AP3). David se často doptává AP3, zda práci dělá dobře, zda to tak má být nebo si během hodiny k AP3 přisedne blíže a začne jí povídat něco, co nesouvisí s učební látkou. David to momentálně ve škole nemá jednoduché. O Davida a jeho další dva mladší sourozence (sestru a bratra) se

stará jeho starší bratr, kterému je teprve 22 let. Do rodiny dochází na kontroly zástupci z odboru sociální péče. AP3 se snaží Davidovi a zejména jeho bratrovi pomáhat, i když sama ví, že už to nespadá do kompetencí asistenta pedagoga. I David tedy teď patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami kvůli aktuální rodinné situaci.

„Pak pomáhá ještě Davidovi, to je takovej ten, ten hňup prostě... on není žádněj takovej ten dys, protože jeho mamka s ním nemůže jako pomáhat [Davidovi zemřela nedávno matka po dlouhé nemoci], protože on má bráchu a on má ještě další dva sourozence, takže to by nezvlád prostě. Prostě tak mu často pomáhá.“ (Vlád’a)

„No když třeba při češtině děláme něco důležitého, tak prostě David je takovej jako... jakoby hroznej rváč a jako hrozně vzteklej a jako vzteklá osobnost prostě a učitelka má jakoby takovej sešit, do kterého píše, a to píšou při hodině, aby jako věděli co a co.“ (Vlád’a)

9.3 Škola G

Školu G najdeme v hlavním městě Praze. Je to jediné gymnázium ve výzkumu. Jde o víceleté (šestileté) gymnázium, které nabízí nejen všeobecné vzdělání, ale také zaměření na výtvarnou výchovu a německý jazyk. Gymnázium se dělí o budovu zároveň se základní a mateřskou školou. V popisu školy vycházím z výroční zprávy ze školního roku 2013/2014. O chod školy se stará 60 zaměstnanců a školu navštěvuje 471 studentů, i když kapacita školy je 600. Budova se nachází poblíž fotbalového stadionu a sportovního areálu na místě, kde je velký výhled na velkoměsto. V budově najdeme chemickou laboratoř, speciální jazykovou třídu, školní jídelnu, knihovnu či studovnu. Oproti dvěma předešlým školám je složení učitelského sboru genderově vyrovnané. Škola spolupracuje s mnoha institucemi, díky nimž mohou studenti získat například uznávanou jazykovou zkoušku z německého jazyka nebo v rámci výměnných pobytů navštívit Německo. Škola nabízí žákům mnoho možností a různých aktivit, jako např. exkurze, divadelní představení, poznávací zájezdy, výměnné pobyty, sportovní kurzy, olympiády, různé soutěže a školní projekty v rámci jednotlivých předmětů. Škola je zapojena do mezinárodního projektu Evropská škola a její studenti se zúčastňují seminářů v Německu.

Podle výroční zprávy škola nemá zřízené speciální třídy, cizinci se do výuky zapojují bez problémů a žáci se sociálním znevýhodněním školu nenavštěvují.

V rámci výchovného poradenství probíhá na škole diagnostika žáků se SPU a SVP. Se školou spolupracuje školní psycholožka z PPP, která v minulém školním roce uspořádala pro studenty prvních ročníků (prim) besedy o úskalí středoškolského studia. Podrobněji se o vzdělávání žáků se SVP ve výroční zprávě nepíše, protože žák se SVP, kterému byl přidělen AP, nastoupil na školu až v letošním školním roce (2014/2015). AP (dále AP4) byla vyhledána na základě inzerátu školy, který zároveň poptával speciálního pedagoga pro školu. AP4 již má zkušenosti s asistencí na základní škole a studuje obor speciální pedagogika, byla tedy pro školu vhodnou kandidátkou. Na gymnáziu má jako AP na starosti pouze jednoho žáka a dále se pak věnuje individuálně dalším žákům v konzultacích.

Na základě dokumentů z gymnázia mohu popsat žáka se SVP (Oliver) společně s podpůrnými opatřeními. Žák dochází do prvního ročníku šestiletého gymnázia (který odpovídá osmé třídě základní školy), kam přešel ze základní školy pro žáky se specifickými poruchami chování. Diagnostický závěr pro žáka je Aspergerův syndrom a nerovnoměrný vývoj schopností, společně s ADD, poruchou emoční reaktivity a poruchou chování. Zpráva ze SPC pro Olivera nevyžadovala IVP, gymnázium ho přesto vypracovalo. Pro Olivera má být zajištěn AP v plném rozsahu výuky, což je 33 hodin týdně. AP4 má žákovi pomáhat při adaptaci v prostředí gymnázia a při řešení případných problémů. AP4 se zároveň snaží předcházet situacím, které způsobují zvláštnosti v chování spojené se symptomy Aspergerova syndromu. AP4 pomáhá při komunikaci a navazování sociálních vztahů mezi spolužáky i učiteli. Při výuce různých předmětů pracuje s Oliverem individuálně a podle instrukcí jednotlivých učitelů. AP4 poskytuje Oliverovi verbální podporu, ale zároveň také strukturuje učivo, připravuje kompenzační pomůcky do hodin a vymýšlí společně s vyučujícími vhodné doplnění předkládané látky (obrázky, fotky, pracovní listy aj.). Látku doplňuje podle zájmu žáka a procvičuje látku, které žák v hodině neporozuměl. Dále vytváří přehledy učiva pro žáka formou portfolia. AP4 by si měla vést záznamy výsledků práce žáka, konzultovat s rodiči, především také s třídní učitelkou a dle potřeby s dalšími odborníky – s výchovným poradcem, školním psychologem nebo pracovníkem SPC. AP4 má podle požadavku školy pracovat se třídou kvůli tréninku interakcí a přístupu k žákovi. Jako kompenzační pomůcky jsou doporučeny encyklopedie a stolní hry. Pro AP potom literatura

týkající se žáků s poruchou autistického spektra. IVP pro Olivera nebyl vypracován přímo pro konkrétní výuku předmětů, ale slouží jako opatření pro zajištění SVP žáka.⁸³

„No on vlastně má na to posudek, že ho mít nemusí. Ale má ho. Ale, mmm... je to jenom spíš proto, že kdyby náhodou vznikl nějaký problém, tak aby se to podle toho mohlo nějak řešit. Takže on tam má nějaký úlevy hlavně. No ale to dělal člověk, kterej Olivera ani nezná, a těžko se na to spolehnout a dělat věci podle individuálního plánu, protože prostě ta situace je úplně jiná.“ (AP4)

9.3.1 Oliver ve škole G

Oliver na gymnázium začal chodit tento školní rok, avšak už příští rok by měl přejít do režimu domácího vyučování (přeje si matka), což ovšem nedoporučuje AP4 (která zároveň vykonává funkci speciálního pedagoga gymnázia). Oliver by byl v dopoledních hodinách doma sám a to podle AP4 není rozumné, jelikož potřebuje neustálý dohled. Asistentka se domnívá, že matka nechce, aby Oliver chodil do školy, protože se bojí, že něco vyvede a bude ze školy vyhozen. Tak se snaží, aby do školy chodil co nejméně. AP4 společně s vyučujícími vytváří plán pro Olivera do konce školního roku, kde se má být popsána domácí výuka a formy přezkušování ve škole.

Oliver špatně uznává autority a není schopen si připouštět vlastní chyby, kvůli tomu se také často hádá. AP4 také v rozhovoru uvedla, že pokud přijde do hodiny někdo cizí, chová se Oliver úplně jinak než v běžném vyučování. Je tedy dost náročné vidět a popsat nějakou běžnou školní situaci. Nejtěžší je to v případech, kdy do školy dochází odborník ze SPC nebo PPP na pozorování a kontrolu, která se odehrává většinou během jednoho vyučovacího dne, protože z jednoho dne pozorování nelze poznat Oliverovo běžné denní chování ve škole.

„No tak pokyny mám... spíš je to na komunikaci mezi mnou a jeho terapeutem, psychologem, psychiatrem... jsme domluvený na nějaký koncepci spolupráce a jak s ním pracovat. A... a nejde to jako paušalizovat, protože každý den je s ním úplně jinej. Někdy se snažím vyvarovat se toho, aby se rozčílil, protože vznikaj jakoby nějaký konflikty mezi třeba Oliverem a učitelem, Oliverem a spolužáky. A někdy se ho snažím motivovat prostě, aby pracoval nějak efektivně, aby to mělo smysl. Jako nedá se takhle říct...“ (AP4)

⁸³ Zprávy ze SPC, IVP žáka

AP4 má velkou důvěru od vedení školy, které jí vychází maximálně vstřícně, a s Oliverem tak může pracovat podle svého uvážení. Vše si AP4 zajišťuje s ostatními vyučujícími sama. Pokud by nastal nějaký problém nebo něco, co by bylo třeba závažněji řešit, vždy se může obrátit na vedení školy, jinak má při práci prakticky volnou ruku. AP4 vnímá svou přítomnost v hodinách jako velký přínos. AP4 je přítomna během celého vyučování (jak v předmětech považovaných za hlavní, tak za vedlejší), dost často i o přestávkách a její činnost končí až po Oliverově obědě. Vyučující OV uvádí, že pro Olivera nevytváří žádné speciální pracovní listy a že ho zkouší stejně jako ostatní žáky.

„Ani jinak neboduju testy, zkoušení, látku... prostě ne, nijak. Žádná výjimka. A navíc nemá žiadnej individuálny plán [pro jednotlivé předměty], tak nemám potrebu to nějak usměrňovat. Navíc ani sám nepřišiel, že by něco potreboval, že by něčemu nerozumel, že by chcel něco vysvetliť, že potreboval nejakou úlevu v něčom alebo v nějaký oblasti. Takže ne.“ (UC-OV-G)

Na začátku roku měl dokonce jeden z nejlepších referátů. OV je podle vyučující hodně volný a „povídací“ předmět a tak je pro Olivera jednodušší. S některými vyučujícími se však Oliver často dostává do konfliktů, protože neuznává jejich výklad látky.

„Například pri matematice, kdy Oliver by vyvolanej k tabuli, chcel tam jít dobrovolně. Měl vypočítat nějakej príklad a neumel to a paní učitelka ho upozornila, že takhle je to špatně. A on se rozčílil a vzal židli a mrsknul židlí a řval na učitelku a potom vyběh ze třídy a dělal vyrvál na chodbě... a no a v ten okamžik pôsobim já, pretože to aby profesor odešiel ze třídy a nechal tam ďalších 30 dětí ve třídě nic nedělat a řešil Olivera, že je zrovna rozčílenej, tak to prostě nejde. Takže to je konkrétní situace. Která potom s sebou nese ďalších niekoľik hodín řešení, kdy je Oliver v afektu a co jako dál... kdy prostě není schopn se vrátit do hodiny a takže většinou je někde se mnou.“ (AP4)

Oliver v dotazníku uvedl krátké odpovědi, ze kterých je ale patrné, že asistentku vyžaduje ve všech hodinách a největší jistotu mu AP4 dodává v předmětech fyziky a matematiky. AP4 uvádí v rozhovoru, že je jedna z mála, se kterou Oliver dobře vychází a komunikuje. Dokonce i s matkou má Oliver problémy, protože ji neuznává jako autoritu. Podle AP4 má Oliver velkou sílu a často vyhledává konflikty mezi spolužáky, aby jim ukázal svou převahu, proto musí být AP4 přítomna i mimo výuku. Oliverovo vnímání vztahů je velmi komplikované,

jelikož sám žije v neúplné rodině s matkou a bratrem. Podle AP4 jeho chování vypovídá o tom, že se v domácnosti snaží nahradit roli otce svému bratrovi.

10 Mezipřípadové srovnání a diskuze výsledků

Popsala jsem podobu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třech školách, poskytujících nižší sekundární vzdělávání (dvě základní školy a jedno víceleté gymnázium). Společným znakem těchto škol je to, že všechny využívají u integrovaných žáků druhého stupně asistenty učitele. Nyní provedu srovnání případů mezi sebou a budu diskutovat naše zjištění vzhledem k poznatkům obsaženým v literatuře.

Tabulka č. 2 – Srovnání jednotlivých případů v rámci škol

	Škola P	Škola K		Škola G
	Kryštof	Vláša	Nad'a	Oliver
Vztah žáka k AP	pozitivní	velmi pozitivní	odmítání	pozitivní
Hodnocení AP rodiči	velmi pozitivní	obavy z přílišné závislosti na AP	obavy z přílišné závislosti na AP	velmi pozitivní
AP ve vyučování	potřeba i nadále	má důležitou roli a její přítomnost by byla potřeba i nadále	ve srovnání s Vlášou není tolik potřeba	přítomnost nutná
AP v hodinách OV	přítomnost by byla vítána	přítomnost by byla vítána	není vyžadována	přítomnost nutná
Funkce AP na druhém stupni základní školy	rozpor s potřebami žáka a jeho samostatností	rozpor s potřebami žáka a jeho samostatností	není potřeba	rozhodně ano

Přehledné srovnání vybraných aspektů případů uvádí tabulka č. 2. Jako rozhodující se ve výzkumu ukázala míra podpory u žáka se SVP a druh a závažnost jeho postižení. Každá asistentka vnímá míru potřeby podle toho, jaká je práce se žákem a jak se mu musí nebo nemusí hodně věnovat. Ve dvou případech, i když se jedná o velký rozdíl v obtížích žáků, se projevila přítomnost asistence pro další úspěchy žáků jako velice zásadní.

10.1 Pohled různých účastníků na integraci a asistenci

Dále jsem shrnula data jednak podle pohledu různých účastníků/aktérů (asistentky, žáci...), jednak podle témat. Nejprve představím pohled a vztahy jednotlivých účastníků (tabulky č. 3 a č. 4).

Tabulka č. 3 – Komparace účastníků integračního procesu

	Asistent	Učitel	Žáci se SVP
Spolupráce s AP	X	Ano, ale v různých případech odlišně	Rozhodně ano
Přínos asistenta v hodinách	Sami se vnímají jako pomoc	Většina vnímá velmi pozitivně	Rozhodně ano
Dodržování IVP	Asistenti znají IVP. Snaží se jím řídit. V jednom případě nejsou IVP uznávány. Nejvíce se pracuje podle aktuálních potřeb žáka	Někteří ho četli a někteří s ním nejsou seznámeni	V těchto případech nejsou žáky podepisovány a neznají je
Výuka OV - přítomnost AP	V některých případech ano, v některých nezáleží na typu postižení	Není potřeba – jde spíše o „povídací“ předmět	Liší se podle případů, ale spíše nepotřebují
Výuka hlavních předmětů (ČJ,M,A) – přítomnost AP	Ano, považuje svou přítomnost v těchto hodinách za nejdůležitější	Rozhodně ano, v těchto předmětech nejdůležitější	Pro žáka rozhodující u těchto hlavních předmětů

10.1.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Zkoumaní integrovaní žáci většinou uvedli, že pomoc asistentek vyžadují nejvíce v „hlavních“ předmětech, za které považují matematiku, český jazyk a angličtinu. V dalších předmětech je přítomnost a pomoc asistentek odlišná. Každý z žáků ve výzkumu považuje za důležitější jiný předmět a rovněž také popisuje

důležitost přítomnosti asistentky v dalších hodinách odlišně. Například na škole K bude docházet k velké změně, kdy ve třídě asistentka od příštího školního roku nebude a pro Vlášu to podle jeho slov i slov asistentky, bude náročné. Přítomnost asistentky by nadále uvítal. Pokračování bez asistentky ovšem uvítá Nad'a, která má pocit, že asistentku nijak výrazně nepotřebuje. Na škole P i G je přítomnost asistentky důležitým faktorem. V případě Kryštofa je důležité neustálé udržování pozornosti a komunikace, která se i skrze asistentku neustále posouvá vpřed. A v případě Olivera jde vedle školních obtíží i o neustálý dohled mimo vyučování. V posledním případě se kompetence asistentky pedagoga částečně propojují i s dalšími funkcemi, jako jsou doprovázení žáka k odborníkům ze specializovaných pracovišť nebo dohled na žáka při přestávkách a obědech.

Zásadní se také zdá být otázka přítomnosti AP na 2. stupni vzhledem k věku žáků. AP2 v rozhovoru uvedla, že považuje práci AP na 1. stupni mnohem samostatnější a viditelnější než na 2. stupni. Podobně se vyjádřila i AP3, která popsala, že žáci ve věku dotazovaných dětí jsou již mnohem méně tvárné a také se z nich stávají osobnosti, které prochází obdobím dospívání se všemi typickými jevy. Umí tedy projevit svůj nesouhlas s přítomností AP a především se jim to zdá být v tomto věku už nepříjemné. Chtějí být samostatnější a zapadnout mezi své spolužáky. V mnoha případech je to kvůli jejich handicapu obtížné, ale s přítomností AP se to zdá být ještě složitější.

10.1.2 Asistenti pedagoga

Asistentky dotazované a pozorované ve výzkumu uvedly, že svůj přínos v hodinách považují za významný, rozdíl však vidí v tom, zda je asistence poskytována na prvním či druhém stupni základní školy. Obzvlášť je to patrné z případů, kdy asistentky přecházejí s dítětem z prvního stupně na druhý stupeň. Zda má asistence pokračovat i na druhém stupni z výpovědí není patrné, v této otázce je značný rozpor. Vzhledem k obtížím žáků je asistence na druhém stupni stále žádoucí, ale dilema nastává v otázce osobnosti a dospívání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistentky si nejsou jisté, zda asistence žákům nadále prospívá, co se týče praktického nikoliv školního života. Druh postižení u žáků považují asistentky za zásadní, důležité je však aktuální rozpoložení v konkrétních

situacích. Individuální plány žáků všechny asistentky znají a částečně s ním také pracují, ale jako důležitější se jeví aktuální potřeba dítěte.

Co se týče obecného kontextu práce AP s dětmi se SVP, shoduje se náš výzkum s předchozími zjištěními v tom, že AP mají většinou praxi ve školství a zároveň vykonávají kromě funkce AP ještě jinou práci v rámci školy (vychovatelství, speciální pedagogika).

Ve výzkumu bylo zjištěno, že všechny AP mají vzdělání v pedagogických vědách. Dvě AP mají střední odborné pedagogické vzdělání zakončené maturitou, třetí AP vysokoškolské vzdělání v oboru vychovatelství ukončené titulem bakalář a čtvrtá AP ještě studuje navazující magisterský obor speciální pedagogika. Všechny asistentky mají s pozicí AP ve škole několikaleté zkušenosti. AP4 je nejmladší a na škole G pracuje od září toho školního roku, je jí 23 let. Předtím už ale jako AP pracovala na jiné škole (základní) 2 roky, toto je pro ni tedy nová zkušenost. AP1 je druhá nejmladší, je jí 25 let a pracuje na škole P kromě asistentky jako vychovatelka ve družině. S AP1 AP2 je 41 let a pracuje na škole P již 9 let. Na pozici asistentky pedagoga má více zkušeností, jelikož už ji vykonává 8 let. AP3 je 36 let a pracuje na škole K 6 let z toho 2 roky jako asistentka. Zároveň také pracuje ve škole jako vychovatelka školní družiny. Její pozice jako asistentky pedagoga bude letošním rokem končit na základě domluvy s vedením a rodiči (vysvětleno níže v dalších kapitolách).

10.1.3 Učitelé a rodiče

Ve všech třech případech se ukázala odlišná spolupráce a to jak s rodiči, tak i s učiteli. Záleží nejen na přístupu školy a jednotlivých vyučujících, ale také na přístupu rodičů. Ve výzkumu nebyla konfrontována filosofie jednotlivých škol k inkluzivnímu vzdělávání a přístupu k žákům se SVP společně s přístupy jednotlivých vyučujících. Ukázalo se však, že také hodně záleží na druhu obtíží dítěte ve škole a na typu postižení. Pokud je nutné, aby AP byl přítomen ve všech hodinách i včetně přestávek nebo oběda, komunikuje s rodiči mnohem více. To se týká ve výzkumu pouze jednoho případu, kdy matka komunikuje téměř denně s AP a zjišťuje aktuální stav a rozpoložení Oliver. Komunikují nejen telefonicky, ale často konzultují přímo ve škole nebo přes email.

Pokud žák se SVP má problémy pouze ve vyučování, konzultuje jeho obtíže s rodiči někdy jen TU nebo jednotliví vyučující (zřídka). TU se stává v těchto případech zprostředkovatelem informací mezi AP a rodiči. Někdy také fungují různé notýsky, kam zapisují AP vzkaz rodičům. Pokud nejde o nic závažného, tyto formy komunikace všem zúčastněným vyhovují, v případě potřeby by docházelo k dalším osobním konzultacím.

Tabulka č. 4 – Komparace účastníků integračního procesu

	Třída	Rodiče/škola	Komentáře
Spolupráce s AP	Také ano, vytipování žáků s problémy, obtížemi	Rodiče spolupracují s TU a zprostředkovaně i s AP	Mají s těmito dětmi blízký vztah
Přínos asistenta v hodinách	Také uvítá, pomáhá i jim	Vnímají pokroky	Dozví se věci nad rámec školních obtíží dítěte se SVP
Dodržování IVP	Ve dvou třídách ze tří seznámí s tím, že mají žáka se SVP	Vytvářejí, kontrolují a případně mění podle aktuálních potřeb	Třída někdy opakovaně obeznámena se situací žáka se SVP – mají pocit nadržování a nespravedlnosti
Výuka OV - přítomnost AP	Nevyžadují	Nezjištěno	Ale podobné předměty jako D (Př, Ze) ano
Výuka hlavních předmětů (ČJ,M,A) – přítomnost AP	Ve třídě také pomáhá – takže pro třídu také ano	Škola – ano Rodiče – ano	Přítomnost AP v hodinách různých předmětů je konzultována s učiteli a rodiči

10.2 Hodiny občanské výchovy z hlediska integrace a asistence

Za přínos mnou provedeného výzkumu považuji zejména to, že – např. na rozdíl od výzkumu u nás provedeného Němcem a kol.⁸⁴ – jsem se zaměřila nikoli na práci asistenta pedagoga v základních školách obecně, ale mým cílem bylo mj. porovnat proces inkluze a roli asistenta v rámci různých vyučovacích předmětů a pouze na jednom stupni základní školy. Přesto je možné určité porovnání našich výsledků s poznatky, které přinesly předchozí výzkumy.

I když předchozí výzkumy nebyly zaměřeny na specifické předměty, již tam se ukázalo, že žáci uváděli jako nejvýznamnější pomoc AP v předmětech jako matematika, český jazyk a anglický jazyk. Toto zjištění můj výzkum potvrdil a zároveň přináší hlubší vhled do toho, proč tomu tak může být – ukazuje, jak žáci a učitelé chápou odlišnost občanské výchovy (popř. společenskovedních předmětů) a proč v nich asistence bývá považována za méně významnou, resp. proč nebývá vůbec poskytována. Dotazovaní žáci převážně označují OV nebo ZSV za méně důležitý předmět než ostatní zmiňované, za spíše „povídací“ a tak vyhodnotili přítomnost AP jako nepodstatnou. Avšak dále také uvedli, že obsah předmětu OV je pro jejich praktický život důležitý z důvodu soužití ve společnosti. Také dvě asistentky pedagoga uvedly, že vlastně nevědí, zda jsou v hodinách OV důležité. Podle vyučujících OV není přítomnost AP podstatná, ale rovněž uvedli, že žáci to mohou vnímat jinak, než jak si myslí vyučující nebo AP.

Pokud shrnu vyjádření vyučujících k výuce integrovaných žáků v hodinách OV, výroky jsou do určité míry rozporné. Na jednu stranu je uváděno, že v těchto hodinách mívají žáci se SVP upravené hodnocení, při čemž se klade důraz zejména na aktivitu v hodinách. Na druhou stranu jsou podle vyučujících podmínky pro splnění tohoto předmětu stejné jako u všech ostatních dětí. Rozdíl v přístupu se projevil např. u Olivera, kde vyučující matematiky trval na určité formulaci, na kterou Oliver nebyl ochoten přistoupit. Naproti tomu v hodinách základů společenských věd je větší prostor pro individuální vyjádření. U Kryštofa a Vládi dokonce učitelka v hodinách občanské výchovy oceňuje každé vyjádření tohoto

⁸⁴ NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0

žáka jako snahu zapojit se do komunikace ve třídě, takže obsahová stránka nehraje velkou roli. Může to znamenat, že obsahovou stránku učiva občanské výchovy považují vyučující za druhořadou (výchovné, nikoli naukové pojetí předmětu), i když uvádějí, že by všichni žáci měli některé důležité věci znát. Otázkou však do budoucna stále zůstává, které důležité věci to pro žáky se SVP jsou. Ve výzkumu totiž nebylo zjištěno, jaké minimum si mají tito žáci z hodin OV odnést.

Při pozorování a srovnávání jednotlivých případů bylo zjištěno, že ačkoliv učitelé vítají přítomnost AP ve všech hodinách, tak v hodinách OV nebo ZSV jeho přítomnost považují za zbytečnou. Žáci s asistencí podporu asistenta v různých hodinách vnímají odlišně. Například na škole G se projevil student jako zdatný v hodinách ZSV, naopak v jiných předmětech asistenta využíval. Naproti tomu na obou základních školách byl výrazný rozdíl v hodinách hlavních předmětů s AP a v hodinách OV bez AP. I když žáci nejasně (neřekli to nahlas) projevíli zájem, aby asistent v hodinách už nebyl (cítí se tak lépe mezi spolužáky), bylo znát, když AP v hodině nebyl nebo byl přítomen, ale nebyl k dispozici žákovi se SVP. Dále se také projevilo, jaký druh SVP mají konkrétní žáci. V případě, že se jednalo o žáka se SPU nebo formou ADHD, byla přítomnost AP shledána jako významná ve všech předmětech. Oproti tomu žák s Aspergerovým syndromem, který tedy vykazoval jasné známky svého syndromu, nebo žáci s poruchami chování se jeví v hodinách OV mnohem samostatnější a mluvnější oproti běžným hodinám, jako je ČJ nebo M.

Z rozhovorů vyplynul další důležitý poznatek, že hodiny OV bývají v rámci dne až na konci vyučování, kdy AP už musí chodit do družiny jako vychovatelky a ve dvou ze tří námi pozorovaných případů proto nejsou v hodinách přítomny. Samy asistentky uvedly, že by přítomny zřejmě byly po domluvě s vyučujícími. Takto jsou přítomny např. u hodin dějepisu nebo zeměpisu, které jim do rozvrhu vyšly. Fakt, že rozhoduje nejen domluva s jednotlivými vyučujícími a také posouzení potřeb žáků, ale zároveň možnosti AP, která není ve škole zaměstnaná na plný úvazek jen jako AP, ale má i jiné povinnosti, se zdá být jako velmi důležitý a podstatný.

10.3 Omezení výzkumu

V původním plánu výzkumu byla snaha o to, aby byla ukázaná variabilita různých typů postižení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a aby byla popsána odlišná míra podpory u těchto žáků. Jelikož bylo obtížné vůbec asistenty na druhém stupni základních škol najít, bylo také složitější obsáhnout více druhů postižení u žáků se SVP. Ve výzkumu chybí např. žáci s tělesným postižením, žáci se sluchovým či zrakovým postižením. Žáci s těmito či jinými druhy postižení nejsou do výzkumu zahrnuti i z toho důvodu, že ne všechny školy a rodiče vyjádřili svůj souhlas se zapojením do tohoto výzkumu.

11 Závěr

V teoretické části práce byly popsány metodiky a obecné postupy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Do rámce úvah o inkluzivním vzdělávání byli zahrnuti klíčoví účastníci integračního procesu (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vyučující, asistentky pedagoga a rodiče). Byla uvedena také vybraná zjištění předchozích výzkumů o reálném fungování asistentů učitele.

V empirické části bylo zjištěno několik rozporů, které se týkají významu výuky občanské výchovy u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a přínosu asistenta pedagoga pro ně a pro učitele. Rozdílně se k výuce občanské výchovy i potřebě asistenta pedagoga na druhém stupni základní školy vyjádřili zejména samotní žáci, dále asistentky a vyučující. U rodičů nebo zákonných zástupců žáků byla potřeba AP hodnocena jako významná. Samy asistentky však považovaly přítomnost AP na druhém stupni za méně zásadní. Dospívající žáci v některých případech dokonce pomoc asistenta odmítají, protože ji vnímají jako handicapující v očích vrstevníků. Zde však se situace individuálně lišila. Nelze proto z výzkumu vyvodit jednoznačné závěry, je třeba tuto oblast nadále zkoumat z důvodů omezení mého výzkumu diskutovaných výše.

Z hlediska zaměření práce na občanskou výchovu se potvrdilo, že je různými aktéry vnímána jako méně významný předmět, a proto v hodinách nebývají asistenti přítomni, nebo je jejich role jiná než např. v hodinách matematiky. Ovšem když vezmu v úvahu zjištění uváděná v citované literatuře, že přítomnost asistenta není pro žáka vždy jednoznačně pozitivní, mohu říci, že paradoxně *nepřítomnost* asistenta v hodině občanské výchovy dává integrovanému žákovi více příležitostí k interakci s učitelem a ostatními spolužáky, a tím vlastně lépe naplňuje důležité cíle inkluze jako takové. V tom smyslu poněkud podceňované společenskovední předměty naopak plní svou roli a nabízejí jiné a důležité vzdělávací příležitosti jak integrovaným žákům, tak celé třídě. Závěry mého výzkumu jsou v souladu se zahraničními zjištěními, že proces zařazování žáků se specifickými potřebami do výuky vyžaduje důkladnou přípravu učitelů a asistentů a výzkumné sledování.

12 Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6678-6

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-201-7

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-246-8

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4

DVOŘÁK, D., DVOŘÁKOVÁ, M. *Dvojí přítomnost sociálních věd v kurikulu české základní školy*. In J. Maňák & T. Janík (Eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-4125-0

DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P. *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015. ISBN 978-80-246-2977-3

HÁJKOVÁ, V. *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-344-3

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., BUDÍKOVÁ, J., BARTOŠOVÁ, B., ŠAUEROVÁ, A. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Nakladatelství D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7

KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E., FRANIOK, P. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-022-3

KVĚTOŇOVÁ, L., PROUZOVÁ, R. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3

MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7

MILES, M. B., HUBERMAN, A. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage, 1994. ISBN 08-039-5540-5.

MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9

MÜLLER, O. *Občanská výchova pro 8. ročník zvláštní školy*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-7216-014-1

MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2015. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. [online]. [cit. 2015-06-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga>

MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2010. *Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací*. (č. j. 10300/2010-25). [online]. [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=Metodický pokyn MŠMT č.j. 10300/2010-25 k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací](http://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=Metodický%20pokyn%20MŠMT%20č.j.%2010300/2010-25%20k%20odměňování%20pedagogických%20pracovníků%20a%20ostatních%20zaměstnanců%20škol%20a%20školských%20zařízení%20a%20jejich%20zařazování%20do%20platových%20tříd%20podle%20katalogu%20prací).

MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [online]. [cit. 2015-06-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>

- MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2010. *Tisková zpráva MŠMT ČR*. [online]. [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/promeny-skoly-inkluzivni-vzdelavani>
- MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY). *Vzdělávací program. Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-337-X
- MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY), 2007. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením* (č. j. 25 099/2007 - 24 - IPPP). [online]. [cit. 2015-06-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-informace-k-zajistovani-asistenta-pedagoga-do-tridy-v-niz-je-vzdelavan-zak-nebo-zaci-se-zdravotnim-postizenim>
- NĚMEC, Z. a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2014. ISBN 978-80-903631-9-9
- NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0
- SLAVÍK, J., JANÍK, T. Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 2012, roč. 62, č. 3, s. 262-286. ISSN 0031-3815.
- ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. ISSN 1211-1244
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. ISSN 1211-1244

WEBSTER, R., BLATCHFORD P., RUSSELL. A. (2013) *Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project*, *School Leadership & Management*, 33:1, 78-96, DOI: 10.1080/13632434.2012.724672

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244.

Seznam použitých zkratk

AP	Asistent/asistentka pedagoga
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
IVP	Individuální vzdělávací plán
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
ŠVP	Školní vzdělávací program
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPU	Specifické poruchy učení
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
ADD	Porucha pozornosti
OV	Občanská výchova
ZSV	Základy společenských věd
TU	Třídní učitelka

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Informační dopis

Příloha č. 2 - Otázky pro učitele, žáky se SVP, asistentky a rodiče

Příloha č. 3 - Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha č. 4 - Vyplněný pozorovací arch z hodiny občanské výchovy

Příloha č. 5 - Ukázka práce žáka se SVP

Příloha č. 6 - Osvědčení o absolvování vzdělávacího semináře